

UNA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL FUTURO: RECURSOS PARA TRABAJAR LA INVISIBILIDAD DE PERSONAS, LUGARES Y TEMÁTICAS

Ana M^a Hernández Carretero
Carmen Rosa García Ruíz
Juan Luis de la Montaña Conchiña
(Editores)

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



AUPDCS

**Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales**

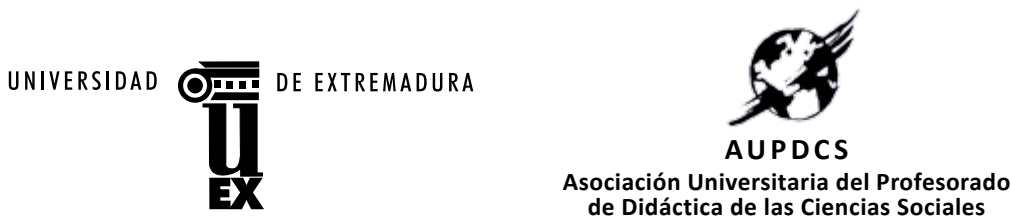
ANA M^a HERNÁNDEZ CARRETERO
CARMEN ROSA GARCÍA RUÍZ
JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA
(Eds.)

UNA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES PARA EL FUTURO:
RECURSOS PARA TRABAJAR LA INVISIBILIDAD
DE PERSONAS, LUGARES Y TEMÁTICAS

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA


AUPDCS
Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales

Cáceres 2015



© Los autores
© Universidad de Extremadura y AUPDCS para esta 1ª edición

Edita:
Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 2ª. 10071 Cáceres (España).
Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>
Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
E-mail: didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org
<http://www.didactica-ciencias-sociales.org>

I.S.B.N.: 978-84-606-6444-4.
Depósito Legal: CC-065-2015.

Maquetación: Control P

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. 17

Parte I: INNOVACIÓN Y CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES 21

Hacemos visible la hipocresía social en las actividades escolares
XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ.. .. .23

Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI
SÉRGIO CLAUDINO.. .. .49

Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible
MERCEDES DE LA CALLE CARRACEDO 67

Método histórico y enseñanza de la Historia en Bachillerato: los procesos de cambio a través de los protagonistas de películas de cine de género histórico
LUIS MIGUEL ACOSTA BARROS 81

La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación
BEATRIZ ROSA ANGELINI, SUSANA EMMA BERTORELLO, EDUARDO JOSÉ HURTADO Y SILVINA ANDERA MISKOVSKI 95

Paisaje y Patrimonio en la Educación Primaria. Un proyecto interdisciplinar alrededor de una salida escolar
ALBA BLANCO PÉREZ Y RAMÓN LÓPEZ FACAL 109

“Y nosotros, ¿somos pobres?”. Propuesta didáctica para dar visibilidad a la situación económica de nuestro entorno más inmediato
M. TERESA CALL CASADESÚS, MARÍA R. HARO PÉREZ Y MONTSERRAT OLLER FREIXA.. .. .119

¿Cómo trabajar un monasterio benedictino utilizando las nuevas tecnologías? El ejemplo de Sant Pere de Casserres (Osona)
JOAN CALLARISA MAS 127

Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la Historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina
MARIELA ALEJANDRA COUDANNES AGUIRRE 135

Clío entre encinas: visibilizando etapas históricas en el aula de Primaria a través del cómic
LUCÍA FERNÁNDEZ TEROL.. .. . 145

Visiones de un mundo en crisis. La problematización del currículum de Geografía como estrategia didáctica
CARLOS FUSTER GARCÍA 155

Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE
ANTONIA GARCÍA LUQUE 163

Los no paisajes, de la invisibilidad a la presencia en la escuela
IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA 175

Hacer emerger la diversidad de espacios y los lugares vulnerables a través de un recurso de escasa visibilidad en el currículo de Educación Primaria: la toponimia
ALEJANDRO GÓMEZ GONÇALVES, JUAN SEVILLA ÁLVAREZ Y RUBÉN FERNÁNDEZ ÁLVAREZ. 183

Lo que se prescribe, piensa y se hace en la formación política: entre ausencias y deseos
GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA 193

Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria
JENNY A. GONZÁLEZ VALENCIA 201

Método muñecos persona: una estrategia innovadora para trabajar la empatía y la invisibilidad de personas en el aula de infantil
OLIVIA HINOJOSA Y ANN ELIZABETH WILSON-DAILY.. .. . 207

Enseñar Historia haciendo visible lo invisible a través de los videojuegos de Historia en Secundaria
DIEGO ITURRIAGA BARCO 217

Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de Secundaria en México
PAULINA LATAPÍ ESCALANTE Y ELVIA GONZÁLEZ DEL PLIEGO 223

Presencia de los afro descendientes en la currícula peruana. Aportes para su visibilización en la enseñanza escolar
VILMA YSABEL LLERENA DELGADO Y REYNALDO CÉSAR PANDURO LLERENA 231

Análisis de los contenidos, visibles e invisibles, del bloque “vivir en sociedad” en los nuevos currículos de Ciencias Sociales de 1º y 2º de Educación Primaria
JOSÉ ANTONIO LÓPEZ FERNÁNDEZ, ROBERTO GARCÍA MORÍS Y RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA 241

La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de las canciones: visibilizando los sujetos desde las letras de las canciones como constructo cultural para abordar contenidos de orden político en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Secundaria
IVÁN ANDRÉS MARTÍNEZ ZAPATA.. .. . 251

La Historia desde abajo en la historia general escolar
IVO MATTOZZI. 259

Enseñar la justicia
JOAN PAGÈS Y MONTSERRAT OLLER 269

La mozarabía andalusí: minoría invisible en el currículo. The mozarabia andalusí: invisible minority in the curriculum
ANDRÉS PALMA VALENZUELA 279

Hacia una conceptualización demográfica y cultural de la muerte en Educación Infantil: una experiencia de aula
MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ Y JUAN NICAS PERALES 289

Del silencio insostenible en el aula a la voz de los estudiantes
JOSÉ ANTONIO PINEDA-ALFONSO 299

¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? El currículo de los Grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio	
FÁTIMA RODRÍGUEZ-MARÍN Y OLGA MORENO-FERNÁNDEZ.	307
La historia oral y la fotografía como recursos didácticos para recuperar el protagonismo de las mujeres en la Historia	
ARITZA SAENZ DEL CASTILLO VELASCO.	315
¿Nosotros también tenemos “Historia”! Visibilizando el espacio rural desde las Ciencias Sociales	
MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO Y JOSÉ ANTONIO ÁLVAREZ CASTRILLÓN	325
Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras Historias del Arte	
LAURA TRIVIÑO CABRERA.. . . .	333
¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de Primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas	
MONTSERRAT YUSTE MUNTÉ Y MONTSERRAT OLLER FREIXA	345
Parte II: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES.. . .	353
Lo que los ojos no pueden ver el corazón no se da cuenta: mirar, entender, respetar	
FERNANDO SEFFNER	355
Género y sexualidad: desafíos actuales para la formación del profesorado	
JANE FELIPE	375
La formación del profesorado para hacer visible lo invisible	
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ	383
La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado	
CARLES ANGUERA Y ANTONI SANTISTEBAN	395
La formación de los profesores y la enseñanza de la Geografía en Brasil en la actualidad: caminos y posibilidades	
ALOYSIO MARTHINS DE ARAUJO JUNIOR	403

El caso de la diplomacia emplumada: visibilizar lo encubierto superando visiones tribales en 2014	
JOSEBA I. ARREGI-ORUE.. . . .	413
De cómo hacer visible el patrimonio cultural en el currículum. Un ejemplo de desarrollo profesional	
ROSA Mª ÁVILA RUIZ Y OLGA DUARTE PIÑA	419
El twitter, una herramienta didáctica para hacer visible lo invisible	
SALVADOR CALABUIG SERRA, LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA, MARIA FELIU TORRUELLA Y ROSA MARIA MEDIR HUERTA.. . . .	429
Reconstruyendo el aprendizaje de la identidad andaluza desde la crítica en la educación obligatoria	
Mª ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, ANTONIA GARCÍA LUQUE Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ.	437
El desarrollo del pensamiento social en la formación inicial del profesorado para dar respuesta a problemas sociales invisibles desde el currículo	
ROSER CANALS CABAU	447
Formación docente: linkando educación y diversidad	
ANA CLAUDIA CARVALHO GIORDANI, DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA, NESTOR ANDRÉ KAERCHER E IVAINE MARIA TONINI	457
La formación del profesorado para una cultura de la ciudadanía. Contradicciones y expectativas de los discursos y prácticas	
SÉRGIO CLAUDINO Y MARIA JOÃO HORTAS	465
Ámbitos de la invisibilidad en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en el área de Educación Infantil: evaluación y perspectivas	
JUAN CARLOS COLOMER RUBIO	475
Lo que no vemos sobre la educación ciudadana en la formación del profesorado: supuestos y sobreentendidos	
MARTA ESTELLÉS FRADE	483
Experiencias de territorialización del aprendizaje y de visualización del patrimonio en formación de maestros	
MIREIA FARRERO OLIVA, NAYRA LLONCH MOLINA, QUIM BONAстра TOLÓS Y GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS.. . . .	491

Expectativas de género en estudiantes de Educación Infantil y Primaria. Gender expectations of students in early childhood and Primary Education	
CARMEN GALET MACEDO, TERESA ALZÁS GARCÍA Y ANA HERNÁNDEZ CARRETERO	501
El arte invisible como recurso en la didáctica de la Historia: patrimonios artísticos vedados en la Europa del siglo XX	
M ^a LUISA HERNÁNDEZ RÍOS.. .. .	509
El paradigma de lo invisible en la competencia emprendedora: una aproximación desde la formación inicial del profesorado de Secundaria	
AZUCENA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ	519
La invisibilidad de los lugares en la enseñanza de la Geografía y la Historia en la Educación Primaria (6-12 años)	
MARIA JOÃO HORTAS Y ALFREDO GOMES DIAS	527
Hacer visible lo invisible: dando voz a personas y sus espacios desde la didáctica de la historia en el grado de Educación Primaria	
NAYRA LLONCH MOLINA, NATÀLIA ALONSO MARTÍNEZ Y PERE BENITO MONCLÚS	535
Nuevas modalidades de bullying en las aulas de Educación Primaria: los hijos de familias homoparentales	
M ^a OLGA MACÍAS MUÑOZ.	545
School on the cloud: una perspectiva geográfica	
RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ E ISAAC BUZO SÁNCHEZ	555
La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia	
ANA ISABEL PONCE GEA, SEBASTIÁN MOLINA PUCHE Y JORGE ORTUÑO MOLINA.	567
El aprendizaje-servicio como una metodología para la visibilidad de los problemas sociales. Su aplicación en la formación del profesorado del área de didáctica de las Ciencias Sociales	
LIDIA RICO CANO Y LAURA TRIVIÑO CABRERA	577

Un recurso en los márgenes de lo visible: los álbumes ilustrados y su aplicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales	
LEONOR MARÍA RUIZ GUERRERO	585
La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de Ciencias Sociales	
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, YOLANDA BLASCO MARTEL, MANUELA BOSCH PRÍNCIP, JOAN PAGÈS BLANCH, NEUS GONZÁLEZ MONFORT Y M. TERESA PREIXENS BENEDICTO.	593
La invisibilidad de la riqueza patrimonial en la enseñanza superior	
CARMEN SERRANO MORAL	601
Formacion de profesores para los años iniciales: la visibilidad de los paisajes en las colecciones de los museos de la ciudad de Sao Paulo	
VANILTON CAMILO DE SOUZA Y SÔNIA MARIA VANZELLA CASTELLAR	609
Los saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades: un contenido ausente de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales	
MARÍA EUGENIA VILLA SEPÚLVEDA	617
¿De quién es el barrio? Talleres de mapeo para la participación ciudadana	
ANDRÉS VILLANUEVA PARRA	625
Parte III: INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	633
Réflexions pour une didactique de l’histoire des invisibles	
CHARLES HEIMBERG	635
Aportes de los afros y afrodescendientes a la construcción de la historia del Ecuador y su visibilización a través de la etnoeducación formal e informal	
NHORA MAGDALENA BENÍTEZ BASTIDAS Y JORGE IVÁN ALBUJA LEÓN	649
Aspectos visibles e invisibles de las guerras y su relevancia para una cultura de paz. Análisis de las representaciones de estudiantes de Bachillerato	
ROBERTO CAGIAO SOUTO Y XOSÉ ARMAS CASTRO	661

Visibilizando capacidades ocultas. Empatía y aprendizaje histórico en el alumnado de 1º de la ESO	
M ^a TERESA CARRIL MERINO Y MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ.	669
El profesorado de Historia y Ciencias Sociales ante la realidad multicultural en Chile	
RODRIGO CID CIFUENTES	679
La Geografía en la construcción de la ciudadanía: Lo visible e invisible en el libro didáctico	
HELENA COPETTI CALLAI Y SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR	687
La clase y el movimiento obrero en los libros de texto en Euskara durante la transición: una primera aproximación	
ANDER DELGADO	695
(In)visibles en la enseñanza de la Historia de Portugal	
ANA ISABEL DIAS MOREIRA	705
Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la Educación Primaria	
ANDRÉS DOMÍNGUEZ ALMANSA Y RAMÓN LÓPEZ FACAL.	713
Visibilizando las problemáticas de la didáctica de las ciencias sociales en el aula. Buscando estrategias de mejora	
MARIA FELIU TORRUELLA, GEMMA CARDONA GÓMEZ, ANN ELIZABETH WILSON-DAILY, LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA, ISABEL BOJ CULLELL, M. CARMEN ROJO ARIZA Y MIREIA ROMERO SERRA	721
Propuesta educativa para trabajar las desigualdades territoriales/sociales. La supervivencia en los Slums, India	
MACARENA GARCÍA MANSO.. . . .	731
Valores sociales invisibles: una investigación sobre la responsabilidad en la participación. Primeros resultados	
ANTONI GAVALDÀ Y JOSEP MARIA PONS	741
Visibilizando el patrimonio minero-industrial (de Barakaldo) para las nuevas generaciones	
IRATXE GILLATE, NAIARA VICENT, BEGOÑA MOLERO Y AROIA KORTABITARTE	749

Una Historia invisible. La sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en la Educación Primaria y Secundaria	
COSME J. GÓMEZ CARRASCO Y FRANCISCO GARCÍA GONZÁLEZ	759
La metodología didáctica en las clases de Historia. Una investigación sobre las percepciones de los futuros maestros	
COSME J. GÓMEZ CARRASCO, RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ Y MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA	769
Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO	
COSME J. GÓMEZ CARRASCO Y SANDRA TENZA VICENTE	781
Éxito escolar, igualdad e inserción sociolaboral de las jóvenes de origen magrebí: propuestas didácticas desde la Geografía para luchar contra las diferencias	
ISABEL M ^a GÓMEZ TRIGUEROS	793
¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de Educación Primaria y Secundaria	
NEUS GONZÁLEZ-MONFORT, JOAN PAGÈS BLANCH Y ANTONI SANTISTEBAN	801
Hacia una intervención resolutoria de realidades problemáticas temporales. Desarrollo metodológico de un caso práctico: la pobreza en el marco de la crisis económica actual	
VÍCTOR GRAU FERRER	813
Los olvidos del nacionalismo en la enseñanza de la Historia de España: el eclipse colonial filipino	
JUAN ANTONIO INAREJOS MUÑOZ.	823
Patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil Española. Espacios de interés para la formación en valores de ciudadanía	
SANTIAGO JAÉN MILLA	831
Detectando lo invisible a través de la documentación histórica. El aprendizaje de la Historia en la sociedad digital	
ISABEL LASALA NAVARRO, ENRIQUE GUDÍN DE LA LAMA Y LUCÍA PALACIOS MERINO	841
Mujeres que hacen Historia, mujeres que hacen la Historia	
M. ^a MONTSERRAT LEÓN GUERRERO	853

La escasa presencia de las mujeres en un proyecto coeducativo de Educación Primaria	
MARÍA LÓPEZ MELENDO	861
Concepciones iniciales sobre Europa en un curso universitario de formación de maestros/as en Educación Primaria. Un estudio de caso fundamentado en la asociación de palabras	
XOSÉ CARLOS MACÍA ARCE Y XOSÉ ARMAS CASTRO	871
Hacia el pensamiento y las prácticas docentes de una memoria silenciada. La dictadura franquista en las aulas	
M ^a JOSÉ MANRIQUE BARRANCO Y M ^a DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ	881
¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno	
JESÚS MAROLLA GAJARDO.. .. .	889
Visibilidad e invisibilidad en el currículo de Historia Contemporánea de la ESO: la selección de contenidos por los profesores	
ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, CARLOS MUÑOZ LABRAÑA Y MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ	899
Didáctica de la Historia, historiografía y la visibilización de temas, grupos sociales y personas en la enseñanza-aprendizaje de la Historia	
JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA	907
“Lo que hoy no te enseñaremos”. El profesorado ante la enseñanza de cuestiones relevantes en las aulas	
OLGA MORENO-FERNÁNDEZ	917
La invisibilidad en la enseñanza de la Historia: metodologías, estrategias y recursos	
JUAN RAMÓN MORENO VERA, MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ Y NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCEL	925
El posicionamiento de los jóvenes en España con respecto a la Guerra Civil y la memoria histórica: entre la reproducción y el pensamiento crítico	
ELISA NAVARRO-MEDINA Y NICOLÁS DE-ALBA-FERNÁNDEZ	933

Las mujeres en los libros de texto de ciencias sociales de 1º de ESO	
DELFIN ORTEGA SÁNCHEZ Y CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ	943
De la construcción de la alteridad a la invisibilidad del colonizado: el tratamiento didáctico del imperialismo español en el norte de África	
DAVID PARRA MONSERRAT.	953
La invisibilidad histórica y social de las mujeres en las webquests de Ciencias Sociales	
TERESA DOLORES PÉREZ CASTELLÓ Y MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ	961
Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia	
SIXTINA PINOCHET PINOCHET	967
Indios norteamericanos y otras minorías invisibles en la Historia de los Estados Unidos. Análisis de las representaciones de estudiantes de Bachillerato	
SANTIAGO PREGO GONZÁLEZ, XOSÉ ARMAS CASTRO Y CARME ALVARIÑO ALEJANDRO	977
Experiencias escolares de enseñanza de la Geografía: estrategias para hacer visible al joven ciudadano	
LANA DE SOUZA CAVALCANTI Y VANILTON CAMILO DE SOUZA	987
Documentos curriculares y Geografía escolar en Brasil	
IVAINÉ M. TONINI, NESTOR A. KAERCHER Y ROSELANE Z. COSTELLA	995
Reflexiones de seis maestros y maestras de diversas partes del mundo, sobre la invisibilidad de la creatividad en los currículums de Ciencias Sociales de Primaria	
BREOGÁN TOSAR BACARIZO	1003
La invisibilidad de la mujer en la Historia: contenidos de Historia Moderna en el currículo de Ciencias Sociales (México)	
BEATRIZ ROSA ANGELIN.	1011
Un tema difícil de abordar: Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho	
AUGUSTA VALLE TAIMAN Y SUSANA FRISANCHO	1023
La mujer en el sistema educativo liberal en España: el caso de Antonia Arrobas y Pérez	
MARTA VILLAFAINA ROSCO Y ANTONIO PANTOJA CHAVES	1031

INTRODUCCIÓN

Como cada año, la AUPDCS propone a sus asociadas y asociados, así como a quienes deseen participar, una temática sobre la que debatir y construir nuevas líneas de investigación en nuestra área de conocimiento. En esta ocasión nos hemos reunido en torno a una esperanza, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Una esperanza que nace de una profunda preocupación, que sigamos reproduciendo un curriculum alejado de un horizonte de justicia social. De esta forma hemos querido abrir nuevos caminos, preocupándonos por la centralidad que tienen los recursos, las estrategias o los materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El propósito ha sido deliberar sobre cómo podemos visibilizar aquello que las disciplinas y el curriculum social ocultan.

Los ejes en torno a los que se organiza el contenido de este libro, estructurantes de nuestra área de conocimiento, son: Innovación y Curriculum de Ciencias Sociales, La Formación del Profesorado de Ciencias Sociales y La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En cada uno de ellos se ha realizado un gran esfuerzo por hacer emerger cuestiones olvidadas, desde la potencialidad didáctica que tienen para ello recursos, materiales curriculares, métodos y estrategias de enseñanza/aprendizaje; con el propósito de hacer visible aquello que permanece oculto o en el olvido.

Llevar tanto al curriculum escolar, como a la formación del profesorado y, por supuesto, a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, omisiones y silencios, el ocultamiento de personas, lugares y temáticas, se convierte en una necesidad si entendemos la enseñanza de las Ciencias Sociales como un reto para fomentar valores sociales, incentivar un desarrollo sostenible y apostar por una ciudadanía democrática global.

El reto lanzado por la AUPDCS a nuestra comunidad científica, nos ha desvelado innumerables temáticas, desde el conjunto de las disciplinas sociales, a las que nos acercamos con una doble visión, desde la necesidad de poner en valor buenas prácticas en la misma medida que apostamos por erradicar aquellas que no nos gustan:

- La invisibilidad social e histórica de mujeres, niños y niñas, ancianos y ancianas, minorías étnicas, religiosas y sexuales, de los vencidos y sus memorias. Con ello pretendemos profundizar en cómo se pueden enseñar los procesos invisibles en la Historia, cuestionar las historias oficiales y sus consensos, descubrir la hipocresía social.

- Los problemas medioambientales que se suman a lugares olvidados, países en guerra, desigualdades territoriales y sociales. Todo ello sin olvidar espacios diversos, problemas energéticos y consumo responsable o guerras invisibles, que nos acercarán a las relaciones entre espacio y poder, a una nueva Geografía de la vulnerabilidad.

– Las temáticas controvertidas que se evitan en la enseñanza de las ciencias sociales, como el género y la sexualidad, las cuestiones latentes o problemáticas que hacen referencia al conflicto del que nadie habla, las minorías relegadas. La ocultación en la expresión artística, con una histórica función social para la reproducción de discursos hegemónicos. Con ello deseamos evolucionar hacia nuevas propuestas educativas que rompan con antiguos conceptos para desvelarnos cómo se manifiesta el sexismo, el racismo o el clasismo.

Nuestro propósito, con esta publicación, es que sirva para dirigir nuestra mirada hacia cómo los acelerados procesos de globalización económica y cultural nos homogeneizan en la misma medida que nos hace más frágiles, aquellas transformaciones espaciales que comportan vulnerabilidad ambiental y social, silencios en el discurso histórico que no cuestionan la continuidad de poderes fácticos, la capacidad de rebatir discursos hegemónicos con la expresión artística. Todo ello, con el propósito de que la toma de conciencia de las profundas desigualdades que han emergido con el siglo XXI, sean combatidas educando a una sociedad civil fuerte, desde principios democráticos, compensando de este modo una asignatura invisible en el nuevo curriculum LOMCE: la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.

En ese viaje nos han acompañado Sérgio Claudino Loureiro Nunes, profesor de la Universidade de Lisboa; Xose M. Souto, de la Universidad de Valencia; Jane de Felipe y Fernando Seffner de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona y Charles Heimberg de la Universidad de Genève. Les agradecemos que contribuyan con sus trabajos a una publicación periódica que avanza en calidad y prestigio, un vehículo de difusión de nuestro trabajo cada vez más necesario.

Nuestra apuesta se centra en sumar esfuerzos de docentes e investigadores para profundizar en los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales e impulsar nuevas líneas de trabajo ligadas a las aulas, a explorar metodologías de investigación y debatir sobre los resultados alcanzados, con el fin de avanzar en la elaboración teórica de nuestra área de conocimiento.

En momentos de crisis como el actual es complejo aventurar que con las dificultades a las que nos enfrentamos podamos forjar una investigación sólida sin esa suma de voluntades. Estas son necesarias para afrontar los retos que nos plantea el futuro incierto que se nos aproxima, pero no son suficientes, las características propias de la cultura digital aún no han sido incorporadas a nuestros modelos de colaboración científica, que necesariamente ha de avanzar hacia una mayor interactividad, fomentando el trabajo en red, en definitiva propiciando pautas de funcionamiento que favorezcan la realización de investigaciones interuniversitarias e internacionales, de carácter interdisciplinar, incorporando proyectos de investigación que aborden estudios longitudinales. En esfuerzos colaborativos de esa magnitud, la AUPDCS puede ser crucial, por

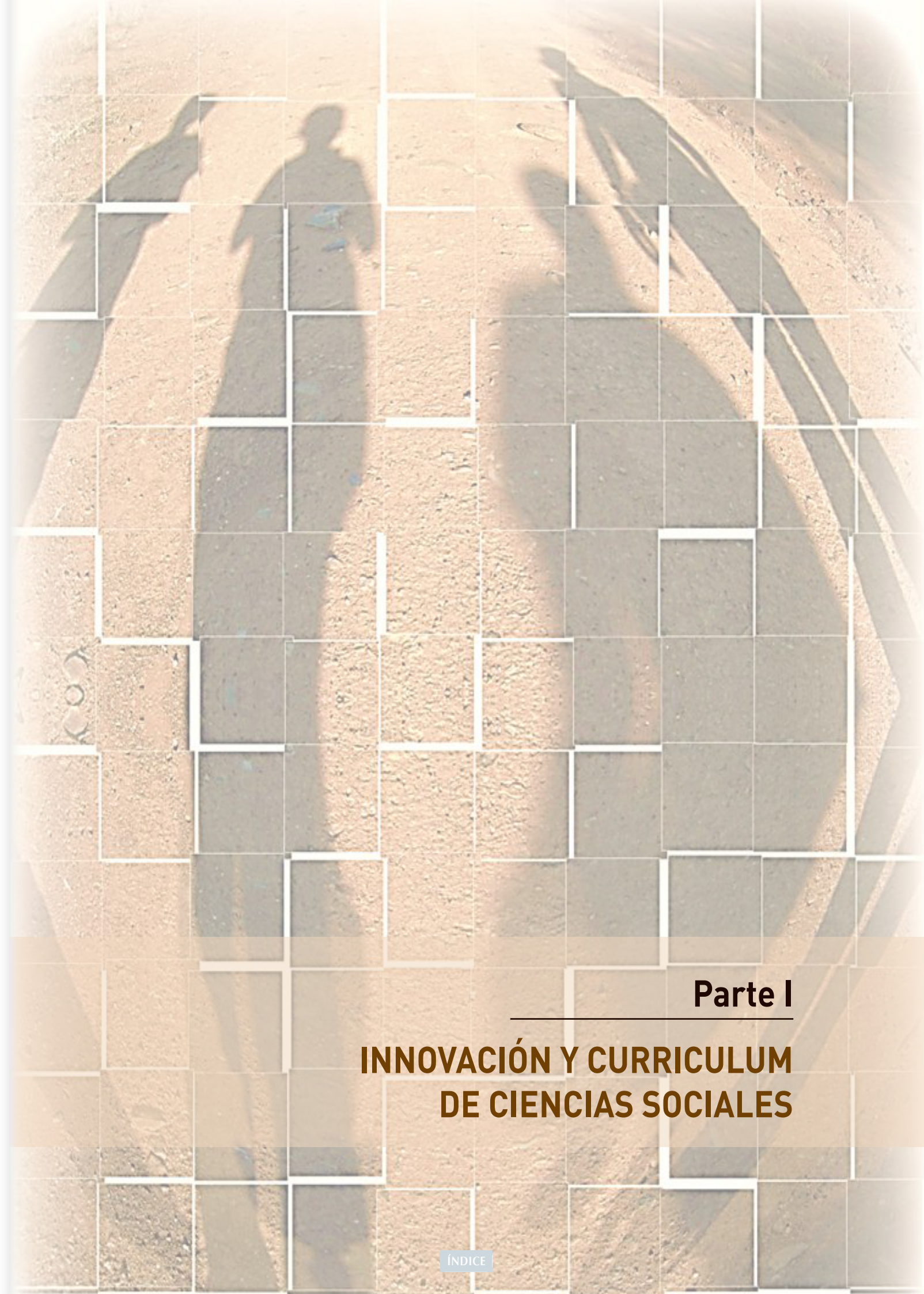
la labor que ha desempeñado hasta ahora y que debe seguir desempeñado en la construcción de nuestra área de conocimiento. Destacamos algunas posibles líneas de actuación:

- Fomentar el interés por la investigación en torno a aquellos problemas relevantes para el conjunto de la sociedad y para la comunidad científica en particular. Abordar las controversias que surgen en el proceso de construcción del conocimiento didáctico en nuestra área de conocimiento con el fin de despertar el interés por sus encuentros y publicaciones.
- Realizar revisiones periódicas de las investigaciones elaboradas, que hagan balance de los hallazgos alcanzados, teorizando sobre ellos, con el fin de ir consolidando el conocimiento elaborado a partir de la suma de pequeñas aportaciones. No podemos prescindir de trabajos empíricos pero han de trascender la intencionalidad de una planificación didáctica para ser experimentada y valorada en la práctica.
- Indagar sobre nuevos formatos para la deliberación informada sobre los problemas de la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales en contextos escolares. En tal sentido, poder crear plataformas *on line* en las que se puedan compartir recursos educativos abiertos (*open educational resource*, OE), respaldados por un diseño y planificación que contemple una fundamentación teórica y directrices validadas en la práctica.

Así se podría estar en condiciones de elaborar teoría, para la que también es necesario el empirismo, es decir, la experimentación e innovación en y desde la práctica en todos los niveles educativos.

Los editores

Cáceres, 15 de marzo de 2015



Parte I

INNOVACIÓN Y CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES

HACEMOS VISIBLE LA HIPOCRESÍA SOCIAL EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ
Universidad de Valencia
xose.manuel.souto@uv.es

INTRODUCCIÓN

Cuando consultamos en el Diccionario de la Academia española el significado de la palabra hipocresía podemos comprender su significado, pero las consecuencias sociales de este concepto están regidas por las relaciones sociales que configuran la representación o imagen de este vocablo. En el caso del ámbito escolar los efectos de dicho concepto, que implica una actitud, se hacen evidentes en la desconfianza del sistema respecto a la movilidad social, a la utilidad social del conocimiento adquirido y al control moral del comportamiento del alumnado. Así en los ámbitos de las aulas y centros escolares, además del contexto social, aparecen los factores explicativos como son la definición del saber escolar, su articulación entre sujetos e instituciones y la conceptualización de la educación ciudadana. Y sobre todos ellos sobrevuela la hipocresía social que condiciona la observación de la realidad social.

En efecto, el D.A.E nos indica que hipocresía es el fingimiento y apariencia de cualidades o sentimientos contrarios a los que realmente se tienen o experimentan. O sea, la falsa apariencia de virtud. En este sentido, la hipocresía es una manifestación profunda del engaño que se quiere mostrar a otras personas, se produce en un contexto social y supone una cierta escenificación del acto, tal como se hace evidente por su etimología, que nos remite a *hypókrisis* que significa una acción teatral.

Siguiendo con el análisis de su significado debemos cuestionarnos hasta qué punto el alumnado considera que la educación se ha convertido en una acción teatral que pretende fingir aquello que no tiene ni permite experimentar: el aprendizaje del desarrollo pleno de la personalidad del individuo, tal como señalan las diferentes leyes educativas.

Hay, pues dos asuntos fundamentales en esta definición. Por una parte, el engaño, o no, de la formación para la autonomía crítica de la persona en la adquisición de la ciudadanía. Por otra, la acción teatral del profesorado que entiende que la enseñanza es más un arte y una improvisación y no tanto una reflexión científica sobre la manera de aprender el ser humano. En ambos contextos existe una clara implicación en la determinación de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Los estudios de Antonio Viñao (2004) son

un referente importante para conocer cómo se ha fraguado la profesión de docente en España, lo que sin duda determina la actitud de los profesores ante los problemas sociales, como veremos en las encuestas realizadas con el alumnado de Grado y MAES. Mi posición es clara: la profesión docente no es una técnica ni un arte, es un conocimiento científico, racional, sobre las maneras de aprender una persona unos determinados contenidos.

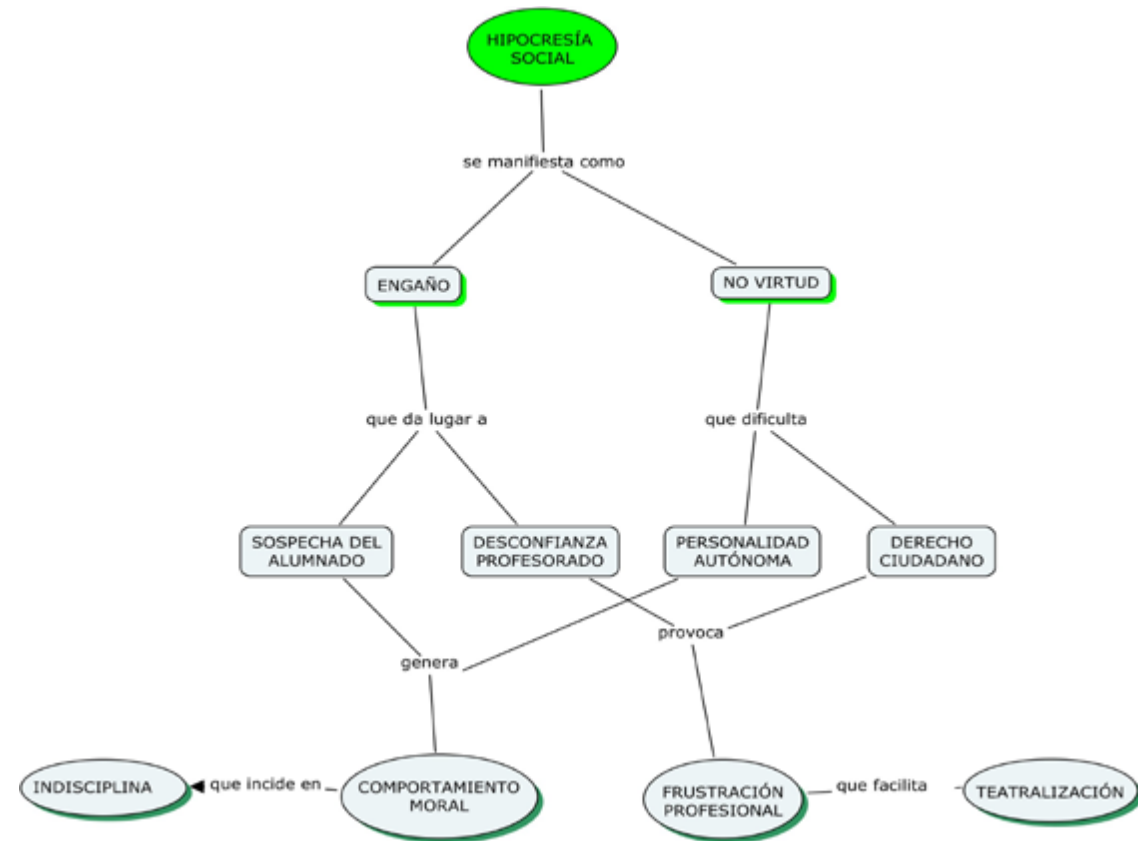


Figura 1. La hipocresía social y el sistema escolar. Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 quiere expresar el sentido de esta ponencia, donde la hipocresía social es el eje que articula los obstáculos y engaños que las relaciones sociales generan en la opinión pública, esa que se transmite a través de los medios de comunicación y penetra en nuestras emociones y razonamientos. Una influencia que puede determinar una actitud ante el propio sistema escolar, como se evidencia en los denominados “alumnos objetores” y “profesores desencantados”.

La hipocresía social tiene un origen histórico. Por eso nos interesará definir el contexto social donde se desarrolla la acción educativa, desde la confección de sus normas legales hasta la acción concreta de la comunicación escolar en las aulas de la educación básica; una actividad que incide en la formulación del proyecto educativo de centro y que pretende regular el comportamiento moral y la adquisición de una cultura ciudadana. También resultará útil conocer cómo se planifica la selección de contenidos y la secuencia de actividades (la metodología didáctica) por parte del profesorado en sus aulas; una tarea que nos remite a las rutinas y hábitos que naturalizan los proyectos hegemónicos. Por último

quisiera referirme a la función de control moral en relación a los premios y castigos (aprobados y suspensos) que define el sistema escolar como recompensa del aprendizaje de normas, hechos y conductas; una acción que se manifiesta en las juntas de evaluación escolar y en las pruebas externas, como las PAU. En la figura 2 he querido sintetizar estas ideas para hacer más sencilla la lectura de las páginas que siguen.

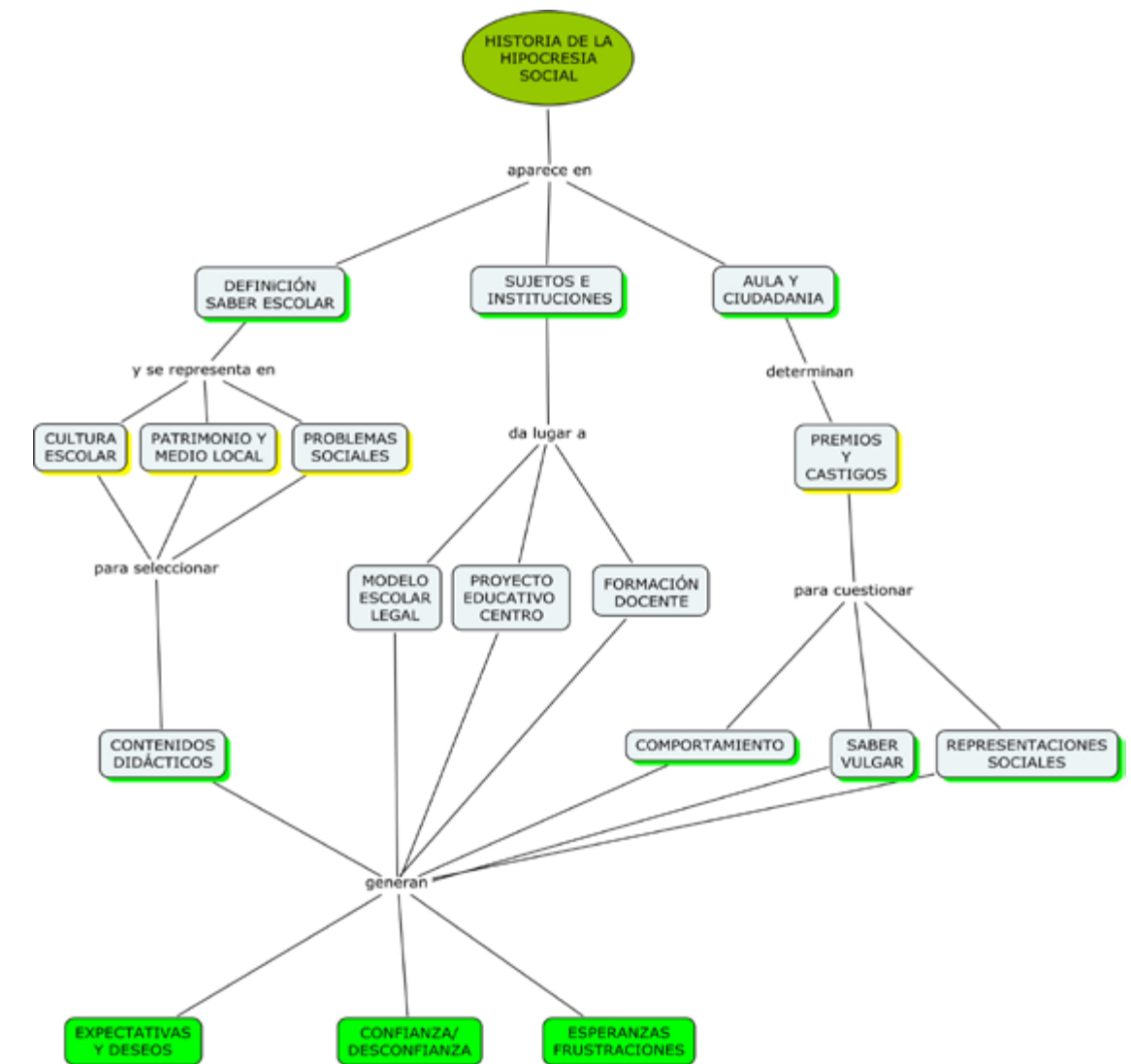


Figura 2. La construcción histórica de la hipocresía social en el sistema escolar. Fuente: Elaboración propia.

Comenzamos con una autocrítica gremial

Una de las funciones básicas del sistema escolar es facilitar la socialización de las personas, para ello es imprescindible conocer el funcionamiento de los mecanismos sociales. Y en este sentido adquiere mayor relevancia la explicación de las relaciones entre personas e instituciones, un campo propicio para las ciencias sociales. Una de éstas es la escuela y en ella se produce una comunicación que genera nuevas imágenes de la realidad para poder comprenderla.

Cuando los actores de dicha comunicación (alumnos/docentes) están imbuidos en otras tareas, como el control del comportamiento, es muy difícil investigar sobre los conceptos, teorías y hechos que permiten apropiarse de la realidad material que ha sido filtrada por el cerebro y las emociones. Entonces es precisa la colaboración de agentes externos y aquí reside la función de la didáctica de las ciencias sociales y sus líneas de investigación, como en su día se explicó (Pagés, 1997; 2000; Prats, 1997, 2000).

En otros trabajos¹ he sostenido la idea de entender la difusión del conocimiento de didáctica de las ciencias sociales, así como el caso específico de la geografía, desde una posición gremial y no tanto desde los problemas que acaecen en la enseñanza básica. Señalaba una triple aproximación a la realidad escolar desde el contexto del centro escolar, que hoy quiero recuperar para organizar mi discurso (ver Tabla 1); un desafío difícil que asumo para mostrar la utilidad de la investigación didáctica en la mejora de las condiciones de la práctica educativa. En síntesis, cuando subrayamos la necesidad de abordar el fracaso escolar desde los ámbitos del sistema educativo lo que queremos indicar es que dichas prácticas son útiles para la socialización ciudadana. Y ello es algo que se puede cuestionar con la ayuda del análisis de la hipocresía social que existe en las relaciones educativas escolares. La lógica del funcionamiento escolar reside en la construcción cultural que se desarrolla fuera del centro, pero que se corporiza en las personas que conforman la comunidad escolar.

Tabla 1. Elementos y criterios que definen la investigación en la didáctica de cc.ss.

Elementos/criterios	Organización del saber escolar	Instituciones y sujetos	Educación ciudadana
Aula	Significado de cultura escolar y de las cc.ss. en la enseñanza	Normativa legal que incide en la acción del aula	Problemas de aprendizaje y comportamiento
Centro	Recursos patrimoniales y medio local	Cultura docente en la interpretación de la estructura curricular	Representaciones sociales en el sistema escolar
Contexto social	Cultura global y selección de contenidos	Formación del profesorado y modelos docentes	Concepciones sobre educación formal e informal

Fuente: Elaboración propia.

En este cuadro he delimitado tres elementos que regulan la actividad educativa: el aula donde transcurre la mayor parte del tiempo de alumnos y docentes; el centro en el que se organizan con normas implícitas y explícitas; y el contexto social donde se genera el entramado legal y el conocimiento institucional.

¹ Me refiero al trabajo sobre el interés social de la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Souto, 2012, 2014).

Al mismo tiempo hemos seleccionado tres factores explicativos que pretenden analizar las situaciones escolares. Así veremos el sentido y organización del saber escolar, analizando las incoherencias entre la formulación de finalidades y la selección de contenidos. También estudiaremos cómo se hacen cuerpo físico las normas legales que determinan emociones y razones que afectan al derecho a la educación ciudadana.

Seguimos con una invitación a participar en las comunidades escolares

Este modelo lo queremos aplicar a las comunidades escolares que transitan por la educación básica, pues sabemos que las representaciones sociales del sistema escolar han dado lugar a una desconfianza, cuando no abiertamente una hipocresía social que determina la teatralización de los actores. Frente a este hecho entendemos que las investigaciones de la didáctica de las ciencias sociales pueden hacer visible dicha hipocresía en el análisis del contexto social en el que se mueven los alumnos. Un caso singular reside en las programaciones de los contenidos de geografía e historia que se desarrollan diariamente en las aulas de los colegios e institutos.

En un centro en el cual las familias tienen un capital cultural diverso es muy complicado diseñar una programación de historia homogénea y lineal, donde se trabaje directamente con conceptos de segundo orden (monarquía, feudalismo, imperialismo), pues estos términos serán complejos de definir para un alumnado con escaso capital cultural. Se han construido en otro contexto cultural, que le era ajeno a sus intereses vitales y en las clases se le propone su aprendizaje para comprender una sociedad que desconocen. Un debate que no es reciente y que se remonta a la institucionalización de la enseñanza en los dos últimos siglos, donde el significado de la cultura escolar ha estado presente en los estudios de la Escuela Moderna, de los Movimientos de Renovación Pedagógica y en figuras tan relevantes como Dewey o Freire. Es decir, pretendo recuperar las referencias históricas en el análisis de la función social de la educación formal. Además resulta relevante que dichos presupuestos pedagógicos siempre han ido acompañados de una propuesta de democratización de la enseñanza y de la búsqueda de una participación educativa (Harber, Meighan, 1989, Reid et al., 2008).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA TEATRALIZACIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL Y LA ORGANIZACIÓN DEL SABER ESCOLAR

La hipocresía social ha dado lugar a una evidente desconfianza en las teorías y declaraciones de la jerga académica en relación con las funciones del saber escolar. Cuando leemos las finalidades y objetivos de la educación en España, de forma genérica y en sus diferentes etapas y áreas educativas, encontramos un brindis al sol. Un canto a la ciudadanía y a la autonomía personal, o sea a los dos ámbitos esenciales de las personas en sociedad. En este momento de “entrar” al sistema educativo es cuando apreciamos la primera incoherencia entre los discursos y las acciones. Veamos algunos ejemplos para poder aportar datos empíricos en nuestra argumentación.

La hipocresía jurídica de la autonomía personal

En la Ley Orgánica de Educación de 2006² en los objetivos se recogían entre otros:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- 2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

En la LOMCE³ en la modificación del articulado de la LOE establece:

Uno.

Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Sin embargo, cuando estas finalidades se organizan en acciones políticas como es la subvención a centros escolares que segregan por sexo o cuando se contratan a profesores de religión por instituciones privadas y se financia con fondos públicos, la sospecha y la hipocresía social tienen el campo abonado. Cuando se evoca la libertad de las familias para justificar las inversiones en centros privados para que la educación sea un negocio lucrativo se genera desconfianza en el acceso universal a la educación. La desconfianza del profesorado en la finalidad que explicita la atención prioritaria a la investigación, experimentación y renovación educativa es inmensa. Por su parte los alumnos saben que desarrollar su creatividad entraña un riesgo: suspender los exámenes que cuestionan el aprendizaje canónico. Los diferentes modelos para trasladar las finalidades políticas generales a la realidad concreta del aula aparecen teatralizados en los manuales escolares como una imposición cultural que no se corresponde con las expectativas de las personas. Todos estos ejemplos nos remiten al sentido del saber escolar en una sociedad democrática, un debate que se oculta bajo la urgencia de las

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de Jueves 4 mayo 2006, pp. 17158 a 17207.

³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 de Martes 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.

tareas cotidianas: enseñar un temario canónico, corregir y calificar, controlar el comportamiento moral del alumnado. Signos evidentes de la hipocresía social.

No podemos abordar un asunto tan complejo en tan poco espacio⁴, pero necesitamos encuadrar nuestra argumentación con unas referencias teóricas que nos permitan entender el problema que queremos definir. La organización de la escolarización, en especial la obligatoria y básica, está asociada a la institucionalización del Estado que nace de las constituciones burguesas del diecinueve. Por tanto es un proceso que se abre, al menos en occidente, con la Declaración de Derechos de 1789 y se universaliza con la Declaración Universal de los derechos del ser humano de 1948. En este contexto la educación se convierte en un medio para alcanzar la ciudadanía dentro de las reglas diseñadas por una cultura hegemónica. Y eso genera una desconfianza en las personas que acuden a las aulas a instruirse en unos contenidos y a vivir de acuerdo con unas normas que han sido elaboradas sin su participación. Con todo, la escuela constituye una manera de socializarse a los niños y adolescentes y evita la explotación por parte de los más fuertes. Es decir, en la escuela existe la posibilidad de construir un espacio público educativo donde desarrollar la autonomía crítica.

Patrimonio local y línea amarilla: cuando los espacios crean fronteras

El medio local como recurso patrimonial para la educación ciudadana no sólo se corresponde con un territorio donde viven las familias y la comunidad escolar. Entiendo que desde las ciencias sociales existen dos maneras de abordarlo, en consonancia con los principios legales enunciados en las normativas, así como con la interpretación que se hace desde posiciones educativas.

Por una parte como integrante del modelo educativo que se define en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), si bien en la actualidad el descenso en los presupuestos económicos en educación ha afectado precisamente a poder financiar proyectos de interculturalidad, como son las aulas de acogida o los programas de formación permanente que consideraban la diversidad como un valor positivo⁵. Y para poder explicar esta contradicción entre los objetivos y las acciones hemos de recurrir otra vez a la hipocresía social, que también se manifiesta en la desconfianza que existe entre las personas que conforman la comunidad escolar.

El otro ámbito de actuación reside en la tematización del medio local como un conjunto de contenidos escolares, con especial incidencia en los programas de ciencias sociales. Nos referimos a la historia y geografía local que muchas veces ha dado lugar a la aplicación de esquemas obsoletos de explicación (sucesión de hechos cronológicos, esquemas regionales del territorio) y una legitimación implícita de los poderes políticos administrativos⁶.

⁴ Sobre los manuales escolares se han escrito muchos artículos y libros. A nosotros nos ha sido de interés la explicación histórica de Rafael Valls (2007, 2008) que muestran el papel de los manuales en la difusión de una idea del Estado y la identidad nacional.

⁵ Una descripción de una experiencia intercultural es la reflejada en el trabajo de Hermoso, T. et al. (2006).

⁶ A este respecto podemos consultar los trabajos de Luis y Urteaga (1982), Souto (1989).

Una de las observaciones que más me impactó en los primeros años de seguimiento de las Prácticas escolares fue la de comprobar cómo se definían materialmente los territorios de los profesores y las familias. Una línea amarilla pintada en el patio, junto a la señal de STOP, significaba que las familias no podían superar esta frontera, pues más allá de la línea amarilla aparecía el territorio escolar de los profesores y alumnos. Una manera de concebir el espacio público educativo que quedaba reducido a las actividades de educación formal, como se refleja en la figura 3. En efecto, el control del espacio escolar se ejerce a través un conjunto de espacios y tiempos que están parcelados, separados por un rígido orden. En esta organización no tiene cabida la presencia de las familias y de otras personas, excepto en algunas reuniones del Consejo Escolar, que cada vez es más simbólico; de hecho siendo un ejercicio de educación democrática (es la primera vez que votan los niños y adolescentes) no se potencia lo suficiente por parte de las instituciones públicas y tan sólo se resalta la escasa participación de las familias que han tenido que costear con su esfuerzo personal el tiempo invertido en dicha actividad. Otro momento de incremento del caudal de la hipocresía social.

Soy consciente de la metonimia que supone representar la vida escolar en las entradas y salidas del centro, pero es un símbolo bien elocuente de algunas desconfianzas que existen entre familias y docentes y, sobre todo, la dificultad de conciliar la educación reglada y no formal. Parece evidente que la construcción de un espacio público supone un esfuerzo de investigación para definir cómo pueden compatibilizarse ambas formas de educación en un espacio comunicativo. Los ejemplos de las tertulias dialógicas, los debates sobre películas o las charlas de los vecinos son evidencias que nos indican que se puede apoyar la participación familiar desde las estrategias escolares⁷.

La reivindicación del espacio público educativo

Cuando reivindicamos la *escuela democrática*, hacemos referencia a aquella situación en la cual las personas pueden ejercer su derecho cívico a la educación. Para ello es preciso que el Estado ofrezca a los ciudadanos un espacio público (material y simbólico) en el cual confrontar sus opiniones y formar sus ideas racionales, lo que permitirá ejercer sus derechos cívicos. Pero la acción estatal no puede interferir la autonomía personal a través de la imposición de una cultura oficial que coaccione el diálogo educativo de las personas. Es preciso que la construcción de un espacio público educativo aparezca como horizonte democrático para las personas que conviven en los barrios de las ciudades o en los pueblos de un país. Por eso en la figura 3 especificamos que el espacio público puede gestarse como un lugar donde existe realmente la participación ciudadana o no. Como ya hemos indicado, el espacio público aparece

⁷ En este sentido podemos mencionar las actividades del Instituto Ballester Gozalvo (barrio de Torrefiel en Valencia) en colaboración con las asociaciones de vecinos y la de padres y madres del mismo IES.

como posibilidad de construcción democrática, para lo cual es preciso conocer con rigor cómo se organizan las normas institucionales, así como su representación social en los sentimientos, razonamientos y expresiones corporales de los sujetos que forman parte de la comunidad escolar.

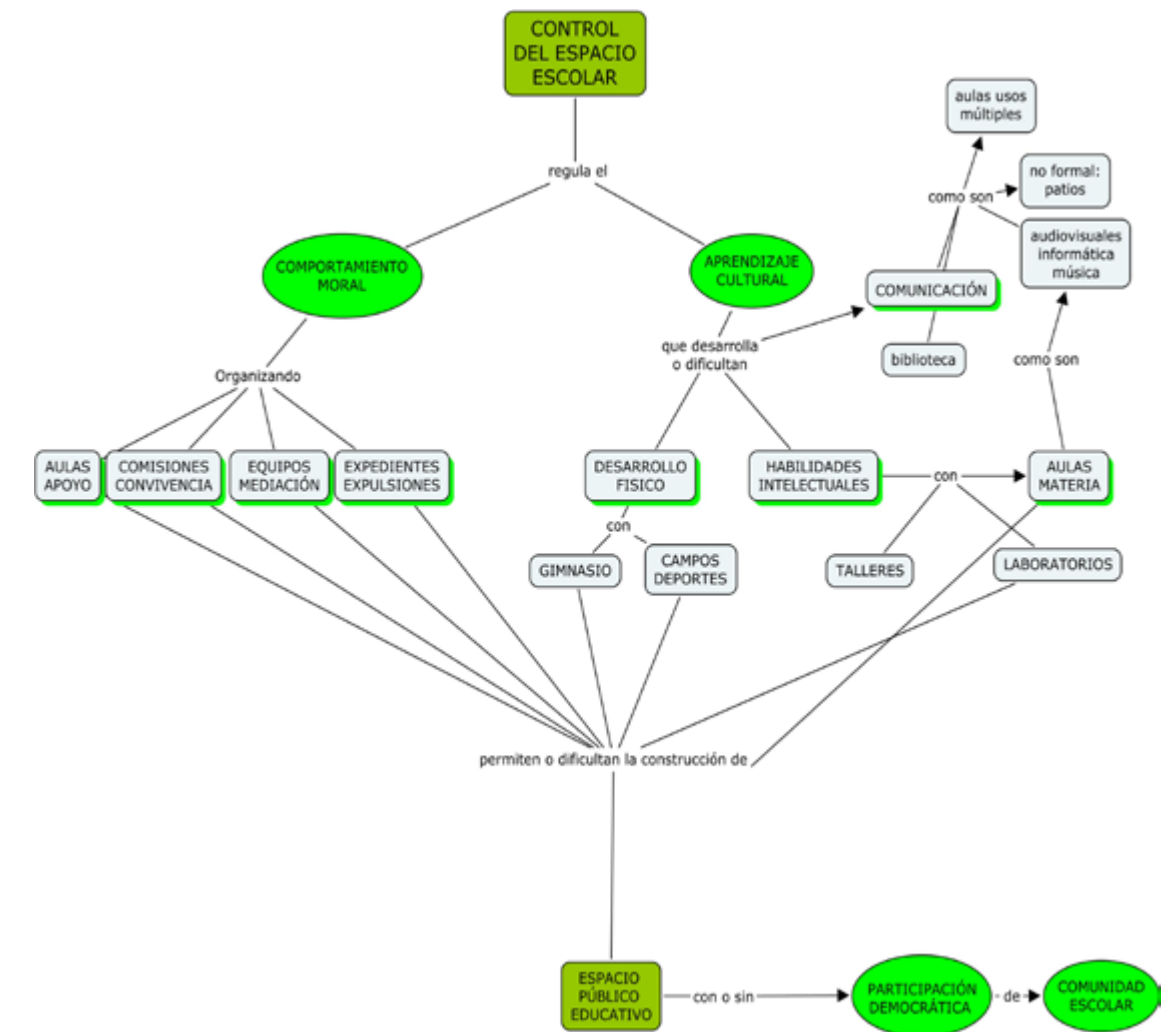


Figura 3. La organización del saber escolar y el control del espacio educativo.
Fuente: Elaboración propia

Tal como argumentamos en su momento, los “requisitos de un *espacio público* serán el libre acceso, gratuito y universal, y la posibilidad de gestionar la acción educativa desde la escuela. En este frágil equilibrio entre las decisiones individuales y las acciones coercitivas del Estado juega un papel relevante la didáctica crítica de las ciencias sociales. Por una parte colaboran en el establecimiento de unos contenidos y metodología que favorece la reflexión racional sobre la toma de decisiones que conforma la vida social desde su autonomía personal. Por otra debe impugnar la imposición, sutil o manifiesta, de una cultura hegemónica que ahoga la libertad de decidir a las personas sobre su futuro democrático, al transformar los derechos ciudadanos en reclamaciones de clientes” (Llàcer et al., 2005, pp. 13-14).

En consecuencia, la *escuela como espacio público* puede servirse de las innovaciones didácticas y de las investigaciones educativas para plantear con criterio algunos dilemas que afectan en un horizonte próximo o inmediato a las personas que están sentadas en nuestras aulas. La autonomía de los profesores para decidir la forma de seleccionar los contenidos e impartirlos en el aula puede chocar con los intereses subjetivos y objetivos de la situación social. Y para ello es preciso analizar la diversidad social y cultural que es propia del ser humano y que, por tanto, se traslada a nuestras aulas. El medio local se configura como un territorio que se quiere acotar en espacios de separación (barrios marginales, barrios residenciales) y como ejemplo se aplica a la segregación escolar, tanto en la organización del espacio formal (aulas de “convivencia”) como en las actividades extraescolares, donde las familias organizan tareas que compiten con el propio currículo, por ejemplo clases de inglés o informática.

Esta situación paradójica y que se manifiesta en el descrédito de la institución escolar para superar las desigualdades familiares está asentada en las representaciones sociales que los sujetos tienen de las instituciones. Lo que es más preocupante es que las instituciones y asociaciones profesionales no sepan cuestionar esta naturalización de la segregación espacial y la naturalización de las desigualdades. Unas situaciones que se asumen por los sentimientos y razonamientos de personas e instituciones.

LA HIPOCRESÍA SOCIAL SE CORPORIZA. LAS COMUNIDADES SOCIALES SE INSTITUCIONALIZAN EN LOS CENTROS ESCOLARES

En los centros escolares los sujetos se apropian de las instituciones para construir un modelo escolar. No vamos a debatir esta vez sobre la legitimidad del claustro, o no, para hegemonizar la cultura que se quiere desarrollar en la comunidad. Lo que queremos cuestionar desde la hipocresía social es si los modelos educativos que se utilizan tienen en cuenta las expectativas sociales de las personas organizadas en familias, asociaciones vecinales, culturales o asociaciones de padres y madres de alumnos⁸. Hay un obstáculo evidente en el aprendizaje que se pretende orientar en la enseñanza reglada: la organización por clases, que dificulta según sea su tamaño la atención a la diversidad. Por eso la reivindicación de la biodiversidad y la diversidad educativa más parece un grito retórico que un convencimiento de los sujetos que organizan la educación⁹. Y uno de los reclamos publicitarios para ensalzar la educación de calidad es el dominio de la competencia lingüística, que se suele comparar con el dominio de la lectura y escritura.

⁸ Hemos trabajado con las Asociaciones de Padres y Madres de alumnos en varias ocasiones. Una colaboración con la Federación de Asociaciones de Padres y Madres es el trabajo conjunto de Beltrán, Hernández y Souto, 2005.

⁹ Ambos conceptos tienen una presencia semejante en Google; la biodiversidad da lugar a 15.300.000 resultados y la diversidad educativa a 17.300.000. Su reivindicación constante en las redes sociales nos indica que la finalidad establecida no se cumple.

Sin embargo, en la denominada sociedad de la información y de la comunicación uno de los elementos básicos a la hora de tomar decisiones es el dominio de la competencia para procesar los datos que se presentan organizados en su marco conceptual. Es decir, no sólo entender las palabras, sino saber cómo se organizan para producir un discurso con una finalidad determinada. Y dicha finalidad suele entrañar una opción de poder, como es fácil de explicar siguiendo a Habermas o Bourdieu.

La justificación del éxito escolar

Para ejercer el poder sobre otras personas se utilizan argumentos de autoridad. Así una de las motivaciones que se ha utilizado por los progenitores para animar a estudiar a sus hijos e hijas ha sido que el éxito escolar les conduciría a un triunfo social. Sin embargo tal conjetura no se ha podido demostrar. Por una parte vemos que los más listos no son los que triunfan en el sistema escolar, pues como ya se recordaba en un estudio sociológico de los años ochenta podemos hacer sin lugar a muchas dudas dos afirmaciones que parecen tener su importancia: “la primera, que las calificaciones *dentro de una escuela* guardan mayor (aunque pequeña) correlación con la inteligencia, y a través de ella, con la clase social de origen, que las calificaciones de *todas* las escuelas... La segunda conclusión es que, por lo visto, falta aún mucho para que llegue en España el momento en que el acceso a los niveles superiores de enseñanza reproduzca la estructura de la estratificación social a través de las calificaciones escolares... En resumen, siguen <estudiando los ricos> y no porque resulten más <listos>” (Fernández Enguita, 1987, p. 289).

Igualmente los indicadores del Ministerio de Educación¹⁰, realizados como consecuencia de los Estudios de Diagnóstico y las Pruebas PISA muestran que entre los factores que mejor explican las diferencias entre el alumnado aparecen los referidos al nivel de estudios de los padres, las expectativas educativas y el número de libros que tienen en casa. Sirva como ejemplo que sólo el 9,5% de quienes se presentaban a las PAU en 2011 tenían un padre que era trabajador poco cualificado (el 9,3% en el caso de las madres). O sea, que la profesión de los progenitores sí que es un factor determinante en el momento de acceder a la Universidad y obtener mejores puntuaciones en los Estudios Diagnósticos y Pruebas PISA, por lo que podemos concluir que las desigualdades se mantienen a lo largo del sistema escolar y que la tarea compensadora supone muchas veces otra retórica de la hipocresía social y que se corporiza en los sujetos que abandonan el estudio por no entender los conceptos y teorías que forman parte de un capital cultural del que no disponen.

En el otro disponemos de evidencias que muestran que las personas con más éxito en la escolarización no obtienen los resultados positivos que se esperan de “su talento”.

¹⁰ Hemos recogido los datos de la página web de Ministerio de Educación en su edición correspondiente al curso 2011-12: <http://www.educacion.gob.es>.

Existe una percepción vulgar de que el éxito educativo favorece la empleabilidad y, en definitiva, la seguridad en un futuro laboral. Sin embargo, hay numerosas evidencias que el mercado laboral funciona al margen del éxito o fracaso escolar. Así los datos sociales indican que según la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral del año 2005, del INE, las mujeres en un 45% cobraban entre 433 y 750 euros al mes, mientras que una cifra semejante de varones (41%) cobraba entre 750 y 1000 euros.

Por el contrario, los datos escolares nos muestran que los chicos fracasan más que las chicas en sus estudios, la diferencia media es de nada menos que 11 puntos en favor de ellas. En efecto, los datos de los resultados académicos de graduación en la ESO en el curso 2011-12 nos indicaban que frente a un porcentaje de éxito del 69,9% en los varones existía un valor que superaba el 80% (80,6%) en el caso de las mujeres¹¹.

Además, el número de personas que conseguía un empleo, aunque fuera precario, era superior en el caso de los varones, que tardaban menos meses en encontrar trabajo, según se desprende de las Estadísticas de la Encuesta de la Población Activa. Así los datos indican que entre las edades de 16-19 años un total de 4100 varones encontraban un empleo de tres meses, frente a menos de 600 en el caso de las mujeres en la misma cohorte de edad.

Cuando la invisibilidad y la hipocresía afectan a más de la mitad de la población

¿Cómo contribuimos desde la didáctica de las ciencias sociales a mantener esta situación? ¿Cómo naturalizamos las desigualdades? Los estudios realizados desde la geografía de género nos muestran una invisibilidad de la mujer en las actividades productivas, pero al mismo tiempo las investigaciones nos revelan las consecuencias sociales de la transformación de la condición femenina en objeto de publicidad relacionado con la alimentación, haciendo visible la contradicción entre alimentación y marketing de la imagen corporal¹². También desde la Historia se han realizado estudios semejantes que muestran la discriminación de la mujer en las narraciones históricas de los manuales escolares, pero al mismo tiempo la constancia en las investigaciones realizadas nos muestran un camino de mejora de la enseñanza que facilita la visibilidad de la mujer en las explicaciones sociales¹³. En las migraciones sucede algo más relevante, como es la doble invisibilidad de las mujeres y de las personas migrantes¹⁴; una situación social donde la hipocresía entra en las aulas en el cuerpo de las mujeres alumnas de la enseñanza obligatoria.

¹¹ Ver <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>.

¹² Nos referimos a los trabajos de C. Rueda (2014) y J. J. Díaz y E. González (2014) en el reciente Congreso de Didáctica de Geografía celebrado en Córdoba.

¹³ En este sentido creo que hay que destacar el papel que ha tenido en la difusión de este tipo de estudios el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinado por María Ángeles Durán, en los años ochenta del siglo XX, además del trabajo de investigadoras como: M. Nash (2012), E. Garrido (1997) o I. Morant (2006) en el caso concreto de la historia de las mujeres.

¹⁴ Véase por ejemplo el trabajo sobre las alumnas inmigrantes de Alicante (Díez y Tonda, 2014).

Hay un ámbito de estudio que contribuye a la difusión de la naturalización del trabajo como sinónimo de salario y no del esfuerzo por mejorar las condiciones humanas, de realización personal y de contribución a la mejora del bienestar social. Nos referimos al aprendizaje escolar de la población activa y el trabajo¹⁵. Con este ejemplo queremos hacer visible la necesidad de impugnar en las aulas escolares los conceptos canónicos, que se presentan como neutros y naturales.

El mundo del trabajo constituye un referente para el alumnado adolescente, personas que cronológica y biológicamente se encuentran dentro de lo que conceptualmente manifiesta el paso de la etapa infantil al mundo de los adultos. Una fase de iniciación a las relaciones sociales del mundo laboral, que condiciona la vida de la mayoría de los ciudadanos de un país. Sin embargo, en el momento de este cambio de siglo, las expectativas acerca del mercado laboral son muy difusas en el caso del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, tanto consecuencia de las nuevas circunstancias económicas como de las situaciones familiares en las cuales se desarrolla la vida del alumnado.

Sin embargo, la enseñanza de la geografía e historia no ha sabido dar respuesta a estas demandas de socialización. Planteamos como hipótesis que estas enseñanzas se han dirigido fundamentalmente a la formación de personas de clases medias, con la pretensión de ofrecerles una “cultura enciclopédica” que le concediera prestigio social. En el tránsito de una educación elitista a otra de masas, que nosotros hacemos corresponder con la Ley General de Educación de 1970, estas enseñanzas no han sabido organizar unos contenidos educativos que fueran útiles para las personas que se educaban en las edades adolescentes: ciclo superior de EGB, Bachilleratos y Educación Secundaria Obligatoria.

El estudio comparativo de las materias de Geografía e Historia y Formación Política en el Bachillerato Elemental de 1967 nos muestra una situación parecida (ver Tabla 2) a la que algunos nos quieren retrotraer, como se puede comprobar en la organización curricular de la LOMCE de 2014. La geografía de España en primero consistía en una descripción de los paisajes de los cuales formaba parte armoniosamente el ser humano, lo que se ampliaba a una escala universal con los países que se describían en geografía de segundo curso. Las lecciones de Historia no mencionaban el mundo del trabajo de una manera explícita. Por su parte la formación política en el caso de las alumnas subrayaban que éstas debían darse cuenta que forman parte de una familia, de un municipio, de una comunidad laboral, con sus diferentes funciones, mientras que en el caso de los alumnos se subrayaba que “nosotros (los alumnos) aprendemos para ejercer una profesión” y se les instruía sobre condiciones laborales y el papel de la Magistratura de Trabajo.

¹⁵ Sobre las relaciones entre el mundo del trabajo y la educación hemos presentado una síntesis general hace unos años (Souto y Ramírez, 2002) y más recientemente hemos analizado las implicaciones del estudio “naturalizado” de la población activa que discrimina a la mayor parte de la población como no activa (Souto y Ribes, 2014).

Tabla 2. Comparación entre los cuestionarios de Geografía e Historia y Formación Política y del Espíritu Nacional.

Cursos	Primero (10-11 años)	Segundo (11-12 años)	Tercero (12-13 años)	Cuarto (13-14 años)
Geografía e Historia	La agricultura española. Ganadería y pesca. La minería. La industria. Comercio y comunicaciones	Geografía general. Descripción de países. No hay referencia concreta al trabajo.	Historia universal y de España sin referencia al mundo del trabajo	Historia moderna y contemporánea sin referencia al mundo del trabajo
Formación Política alumnas	La participación social y la convivencia	El sindicato. Otras asociaciones profesionales	El Estado. La Administración Pública	El Fuero del Trabajo. Funciones distintas de convivencia
Formación Política alumnos	El trabajo como cooperación. El trabajo en equipo. El sindicato. El trabajo como derecho y deber	La familia, municipio, provincia	Derechos y deberes en el mundo del trabajo. La empresa: contrato de trabajo. Magistratura de Trabajo. Sindicato. Retribución justa y suficiente	La participación en la vida laboral. Las profesiones. El trabajo como servicio a la comunidad

Fuente: Orden Ministerial de 4 de septiembre y Resolución de 21 de diciembre de 1967 por la que se publican los cuestionarios y su desarrollo en el Bachillerato Elemental.

Como bien podemos observar este cuadro nos indica que la Geografía y la Historia cumplían un papel específico: legitimar una cultura enciclopédica que justificara la función escolar, sin cuestionar las desigualdades ni el adoctrinamiento que se ejercía por otras materias, como es patente en el caso de la formación política. Y como hemos adelantado los programas y temarios de la LOMCE de 2014, al menos en las ciencias sociales de Educación Primaria y en Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria nos conducen a una situación semejante a la que hemos descrito en 1967. Sólo que en vez de Formación del Espíritu Nacional ahora nos encontramos con Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. Nuevos adoctrinamientos para un nuevo siglo!! Una hipocresía que se esconde en las grandes palabras que ocultan la realidad social hecha cuerpo en las personas que sufren la falta de recursos económicos, culturales y alimenticios.

La representación del medio social

Uno de los estereotipos que existen en educación supone el reduccionismo del espacio de la comunidad escolar a un territorio local. La comunidad escolar queda reducida, en el mejor de los casos, a las características sociológicas de un barrio o pueblo, donde se ubica el centro. Poco más se añade sobre las diferencias existentes en el seno de dicha colectividad, como es la presencia de familias con diferente capital cultural. El territorio local homogeneiza lo que el espacio personal diferencia.

Han existido diferentes modelos de trabajar con las diferencias. Unas veces ha sido el trabajo con grupos flexibles, dentro del esquema de las comunidades de aprendizaje¹⁶

¹⁶ Sobre este asunto podemos consultar Elboj et al. 2002, y Flecha et al. 2003.

y otras el tratamiento específico de las diferencias. Ello ha supuesto una separación del alumnado por capacidades definidas por un equipo escolar (Orientación o no) con rejas visibles o invisibles, por ejemplo el alumnado que está “ausente” de la comunicación de aula. La valoración que hemos hecho de programas como PDC, PCPI, Menores nos ha mostrado que estas segregaciones no impiden crear espacios públicos de convivencia y educación si están planificados con una perspectiva de ciudadanía participativa¹⁷. Pero ello era consecuencia del tratamiento escolar de las diferencias en la construcción de un espacio público, de tal manera que los alumnos y alumnas de programas específicos colaboraban, dirigían, organizaban actividades que representaban al conjunto del centro escolar (p.e. exposiciones o visitas).

Las prácticas escolares van configurando una segregación del alumnado en clases y centros escolares que favorece el control social, en especial cuando las rutinas invaden el tiempo escolar y la reflexión huye. Tanto la organización del centro escolar desde planteamientos lingüísticos comunicativos (Trilingüismo, Plan Inmersión Lingüística, PIL, Línea de Estudio en Valencià, LEV, Líneas en castellano), bien como resultado de estrategias de control moral (Aulas de Apoyo, Expulsión de alumnos) y también con programas adaptados a las necesidades de los alumnos y sus capacidades (Necesidades Educativas Especiales, NEE, Programas de Cualificación Profesional Inicial, PCPI, Programa de Diversificación Curricular, PDC,) han incidido en políticas de segregación, aunque su finalidad inicial era la contraria. Y en este caso las diferencias se hacen cuerpos separados en las mentes del alumnado, profesorado y familias. En un caso porque no quieren compartir los juegos del patio con otras personas diferentes y ello se hace “costumbre y tradición”. En otros porque es preciso separar a los que “estorban” en la tarea docente y se les debe separar en “aulas de apoyo”, talleres de Programas de Cualificación Profesional Inicial, o en cualquier otro lugar separado de los que asisten a las “clases normales”. En otro caso las familias que renunciando de forma cínica a su lengua de comunicación matriculan a sus vástagos en clases de lengua específica (p.e. líneas en valencià, LEV) para que no compartan clase con los inmigrantes. O las ocurrencias de las administraciones con los programas de trilingüismo para segregar a aquellas personas que no podrán acceder por limitaciones culturales. El recurso al talento individual simboliza con claridad esta estrategia de hipocresía social. Y ello se puede impugnar con estudios de didáctica de las ciencias sociales.

La hipocresía social consiste en no querer abordar los problemas educativos desde los conflictos que aparecen en la cotidianidad de las aulas, en el contexto social y en los centros escolares. Y además no considerar la incidencia que pueden tener las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales en la determinación de los obstáculos que se pueden derivar del funcionamiento de la comunicación educativa en el sistema escolar.

¹⁷ Campos, Císcar y Souto, 2014.

Una hipocresía social que se manifiesta en debates sobre la bondad o maldad de las distintas estrategias sobre la separación de personas o segregación de las mismas sin tener en consideración las opiniones del profesorado y, sobre todo, las investigaciones que se realizan desde el Practicum de Magisterio y MAES.

LA CIUDADANÍA CRÍTICA EVALÚA LA HIPOCRESÍA SOCIAL. ENTRAMOS EN LAS AULAS PARA EXPLICAR LOS PROBLEMAS COTIDIANOS

La hipocresía social se manifiesta de forma explícita en las opiniones de la población, fruto de su saber y argumentación moral. En esta comunicación predominan las representaciones sociales de un objeto, en este caso las clases y los centros escolares. Pero este conocimiento espontáneo no suele entrar en el debate escolar, se esconde en las conversaciones fuera del centro escolar. Por eso mismo es preciso indagar sobre las concepciones que existen sobre este saber, que se corporizan en emociones y palabras. Si no somos capaces de hacer aflorar dichas expresiones del conocimiento vulgar es posible que sigamos asistiendo a un rechazo implícito de muchas innovaciones que se proponen en el marco escolar.

Los estudios que conocemos sobre las dificultades de innovar en la enseñanza de la geografía (Fernández Caso et al., 2010) nos indican que las concepciones vulgares no solo anidan en las emociones del alumnado, sino también del profesorado y las familias. Entendemos, de este modo, que se hace necesario visibilizar la hipocresía social que encierra el sistema escolar en la selección de unos contenidos que obedecen a los cánones de una cultura obsoleta desde el punto de vista científico y conservadora desde las posiciones morales que defiende. Es una opción difícil de llevar adelante, pues supone oponerse e impugnar muchos de los principios y tradiciones en las que se mantiene la estructura del poder cultural. Y para ello es necesario indagar en los conocimientos y emociones que han afectado a la construcción educativa del saber.

Los recuerdos escolares: entre el afecto, la apatía y el control

Por este motivo nos ha interesado conocer los recuerdos que almacenan los alumnos respecto a la enseñanza de la Historia y, sobre todo, como recuperan dichas informaciones para comprender el mundo en que viven. Desde hace más de diez años vengo trabajando con Nicolás Martínez Valcárcel en el análisis de las descripciones que realizan los alumnos universitarios de las clases de Historia de España de Bachillerato¹⁸.

Con este estudio habíamos querido poner de manifiesto ciertas actitudes del alumnado tanto hacia el profesorado como hacia la materia que estudia. Los resultados son muy relevantes para explicar la autonomía personal con la ayuda del conocimiento escolar. Así podemos plantear como conjetura que los alumnos recuerdan positivamente la figura del/la docente, pero no aprecian de la misma manera la materia escolar de Historia. Además hemos constatado que los cambios de significado en los referentes de nacionalización han

¹⁸ Ver Martínez et al., 2005, 2006, Beltrán et al, 2004.

incidido en las identidades que se construyen desde el aula. Entendemos que la banalización del contenido y sentido narrativo de las propuestas nacionalizadoras han dado lugar a que el alumnado identifique dichas propuestas con estudios políticos alejados de sus intereses personales y colectivos (del grupo de adolescentes). La experiencia de muchos años en la enseñanza secundaria nos indica que para desarrollar un contenido educativo en las aulas es preciso identificar los intereses vulgares así como la representación social de la realidad percibida, pues sólo así podremos problematizar el conocimiento espontáneo. Y esta tarea se oculta bajo la hipocresía de un conocimiento culto “distinguido” que se aprende en función de los criterios de evaluación.

En este sentido, coincidimos con Javier Merchán (2005) al señalar que los recuerdos escolares suelen estar acompañados de una sensación de control, que se ejercía a través de los exámenes. Pero lo que queremos subrayar en esta ocasión es que dicho control se ejerce no solo por el miedo a la nota y al suspenso, sino sobre todo porque se ha naturalizado una manera de proceder que señala que el examen es la forma objetiva de valorar el éxito escolar desde el conocimiento que se reconoce como valioso, aun cuando existen dudas razonables y suficientes para desconfiar de dicho valor, pues se tiene consciencia del desfase entre el conocimiento científico y el escolar. Y ello tanto por la dificultad de entender los mecanismos científicos que hacen posible el desarrollo de una determinada teoría (p.e. La relatividad en Física), como también por las inconsistencias de la denominada transposición didáctica, cuando se ha querido llevar al aula el saber científico como un resumen de hechos escolares, pues se sabe que hay otras interferencias afectivas e intelectuales en dicho trasvase.

Y dentro del control examinador unas de las que tienen mayor poder para conformar las rutinas escolares son las pruebas externas. Pese a la desconfianza y temor que supone ante la coacción que supone en el caso de las PAU se aceptan de forma natural como parte del sistema escolar, aunque las evidencias indican que no se cumplen las premisas con las que han surgido: seleccionar al alumnado para ingresar en la Universidad y mejorar el aprendizaje de las materias escolares (Souto, Fuster y Sáiz, 2014).

Por una parte la selección del alumnado. Esta se realiza sobre todo en los centros de secundaria, como queda de manifiesto en los datos oficiales, que nos muestran que los resultados de segundo de Bachillerato son mucho más restrictivos que los de la PAU. Según el MEC el 78% de alumnos del curso 2011-12 que empezaban 2º Bachillerato aprobaban el curso, mientras que las PAU las superaba el 86% de los alumnos presentados en el año 2011, donde además coincidía con un incremento del 10% de alumnos presentados respecto al año anterior. Una tendencia que podemos generalizar si comparamos los resultados de PISA con las calificaciones escolares de los niveles examinados, pues observamos que el control se ejerce más desde las evaluaciones escolares que desde las pruebas externas, aun conociendo que no tienen valor jurídico institucional. Por tanto podemos concluir que su influencia más relevante se ejerce a través de la naturalización de la “objetividad” del control del aprendizaje.

Además este control suponía una manera de gestionar el comportamiento del alumnado, de tal manera que era frecuente la confusión entre actitud y comportamiento en los claustros y salas de profesores.

En consecuencia, hemos de manifestar que a veces la hipocresía social influye en la confusión existente entre actitud y comportamiento en el momento de la evaluación, de tal manera que se califica como actitud lo que no lo es. Por eso es importante conocer alternativas a la resolución de conflictos en el comportamiento (Morales y Caurín, 2014). Una situación conflictiva deriva en una oportunidad de aprendizaje si la sabemos conceptualizar, como es el caso de los alumnos que participan en los equipos de mediación o las estrategias de evaluación para mejorar la actitud para conocer el funcionamiento de los hechos sociales.

En este sentido estamos trabajando en dos líneas complementarias. Por una parte evaluando las respuestas del alumnado en las PAU de Geografía e Historia¹⁹, de tal manera que hemos podido establecer una gradación en la complejidad de las competencias de éstos para argumentar en relación con problemas históricos y geográficos. En el otro ha sido con el análisis de los manuales escolares (Machi, 2014) para valorar las dificultades que supone su uso para desarrollar la capacidad de razonar y argumentar. Estas investigaciones parciales nos han permitido seguir indagando en las expectativas docentes para combatir la hipocresía social que subyace en las aulas de geografía e historia.

El deseo de los futuros docentes como guía para abordar la hipocresía escolar

Uno de los factores que explica la hipocresía social es el miedo. El temor personal a la representación que otros puedan hacer de nuestros actos, la duda ante las iniciativas y transformaciones, la incertidumbre ante el posible juicio de compañeros de claustro en los centros escolares. Por eso en más de una ocasión preferimos lo “malo conocido” y somos conscientes de la diferencia que existe entre el dicho y el hecho. Una manera de hacer visible, y por tanto combatir dicha hipocresía, consiste en analizar cómo se presentan los contenidos didácticos en las aulas de ciencias sociales y cómo se pueden problematizar para hacerlos más interesantes al conocimiento del alumnado y a la explicación de los problemas sociales.

Como estamos argumentando la valoración de la práctica escolar nos permitirá conocer cuáles son las concepciones docentes y discentes, muchas veces opuestas como consecuencia de las representaciones que tienen del mismo hecho. El análisis de las opiniones de alumnos del MAES y otras personas de la comunidad del Geoforo Iberoamericano nos permitirá argumentar sobre las posibilidades y limitaciones de la construcción de un conocimiento crítico compartido. Si desde la escuela como espacio público y desde el

¹⁹ Hemos realizado algunas investigaciones de estudios de caso con las PAU de Historia en los años 2012 y 2013, que constituyen la fuente documental de la Tesis doctoral de Carlos Fuster (Fuster, 2013) y por otra dos análisis de las PAU de Geografía de 2012 con los Trabajos Fin de Máster de Mila Rodríguez y V. Vercher (Souto, Rodríguez y Vercher, 2014).

sistema escolar como regulación de las relaciones sociales lo conseguimos, hemos colaborado en el logro del acceso de las personas a la condición de ciudadanos, donde la conciencia individual se activa con las experiencias de las relaciones sociales.

Para poder abordar la hipocresía social como problema es preciso desentrañar las representaciones sociales de los problemas que afectan a los individuos y colectivos, que viven en organizaciones sociales. Eso es lo que se desprende de las entrevistas realizadas a más de 200 alumnos (211) de Grado de Magisterio en Educación Primaria y en el Máster de Secundaria de Geografía e Historia²⁰.

Cuando han tenido que seleccionar su acuerdo con alguna de las frases propuestas para definir un buen profesor/a en relación con las actitudes hemos visto que de forma mayoritaria (203 de 211) han seleccionado la fase de “el profesor debe tener sobre todo una actitud de conocer los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo para que sean objeto de análisis escolar”. Más tarde cuando han tenido que definir las competencias profesionales han seleccionado en una proporción del 81,6% del total la frase “Su capacidad para seleccionar los problemas sociales y ambientales que se estudiarán en los contenidos educativos”. Y finalmente cuando han concretado la manera de programar y desarrollar la materia escolar las máximas puntuaciones fueron para “los profesores deben dinamizar la clase con actividades” (95,4 del total posible) y “los profesores deben saber indicar nuevas fuentes de información” (88,3%). En consecuencia se desea un profesor que se preocupe por los problemas sociales para seleccionar los contenidos que dinamicen la clase con actividades y con nuevas fuentes de información.

Sin embargo, la mayoría del profesorado suele utilizar los manuales escolares como organizador del conocimiento escolar y ello influye en la manera de razonar el alumnado, como se ha puesto de manifiesto en diferentes trabajos. Así en su Trabajo Final de Master Carme Machi (2014) muestra las insuficiencias didácticas que los libros de texto de ciencias sociales tienen con respecto al tratamiento de la argumentación, tanto en su dimensión social y moral como en el razonamiento lógico. Al mismo tiempo que presenta las dificultades que el alumnado tiene para elaborar argumentos razonados y juicios históricos sobre el pasado reciente y su relación con el presente a partir de los actuales manuales escolares. Los estudios realizados sobre el uso del manual escolar nos indican que éste tiene una importancia decisiva en la organización de las clases, lo que genera unos hábitos de trabajo y aprendizaje.

Las rutinas de las clases de ciencias sociales están ancladas todavía en la transmisión de un saber cultural que se estima como valioso, aunque las dudas sean cada vez más grandes. Por eso las proclamas de sustituir la enseñanza basada en los manuales

²⁰ Resultados 28 alumnos de 3º Grado Primaria, mayo 2014(G3), 36 alumnos de Grado de Primaria en 4º Arte y Humanidades, 7 octubre 2014 (G4A) 37 alumnos de Grado del día 20 de octubre de 2014 (G4E) 32 alumnos Grado-Música del día 7 de octubre (G4M); 23 alumnos MAES curso 2011/12 en mayo de 2012 (M11), 22 alumnos de MAES 2013/14 en mayo de 2014 (M13) y 33 alumnos de MAES 2014/15 en octubre 2014, inicio, (M14).

escolares por otra que sea el resultado de la elaboración de materiales de grupos de trabajo es tan difícil de llevar a cabo. Incluso podemos afirmar que también aquí aparece la hipocresía social, pues se indica que se aprende mejor con los materiales elaborados por el profesorado, pero luego se cuestiona tal posibilidad ante la cantidad de trabajo cotidiano que tiene el docente. La cultura de la excusa hace visible la hipocresía social. Precisamos hacer visible esta situación compleja y ofrecer una alternativa que, a nuestro juicio, reside en la constitución de proyectos curriculares (como grupos sociales organizados) y en la formulación de una metodología didáctica que combine la investigación educativa y la innovación curricular.

Metodología didáctica y problematización del conocimiento escolar

¿Cómo podemos problematizar los contenidos didácticos? En nuestro caso, tal como ya hemos comentado con el ejemplo del medio urbano (Souto, 1999, pp. 111-115, Souto 2013), organizando una secuencia de actividades de aprendizaje que busque la explicación intelectual de un problema social. Para ello hemos de entender con nitidez que el medio urbano o una ciudad son territorios, pero no espacios, lugares personales o sociales. Son territorios con relaciones jurídicas que regulan la propiedad de solares y construcciones, que provocan o agravan las desigualdades sociales como consecuencia de las diferencias de renta económica. Pero al ser también una representación social de un lugar, o de un deseo espacial, encarnan y materializan las expectativas de uso, los deseos de disfrutar unos bienes materiales que se simbolizan como valores universales, derechos del ser humano.

Así en el medio urbano podemos encontrar problemas sociales de acceso a determinados bienes básicos: hábitat, cultura, educación, salud, comunicación, protección, asistencia, distribución de productos. Y estos problemas sociales pueden convertirse en el hilo conductor de una secuencia de actividades, conformando eso que llamamos Unidad Didáctica²¹. Esta manera de proceder implica que la conceptualización de los problemas se realiza de acuerdo con los contextos escolares donde viven los alumnos, como hemos manifestado con los ejemplos que se han reproducido en otro trabajo editado²².

Las propuestas educativas del proyecto Gea-Clío han incidido en la necesidad de problematizar la realidad escolar desde los denominados problemas sociales y ambientales. Con ello nos hemos querido referir a la construcción conceptual de una argumentación que incide en los obstáculos que aparecen en las relaciones sociales y sus consecuencias en las desigualdades y, además, en la incidencia que tiene la producción de riqueza en el aumento de la inestabilidad del medio.

²¹ Las Unidades Didácticas son formatos de secuencia de actividades que permiten indagar sobre un problema social y buscar una solución inteligible, que se podrá aplicar en un contexto social. El interés que tiene la organización de las mismas es bien evidente en el número de participaciones que registraron los foros 10 y 15 del Geoforo Iberoamericano de Educación (ver www.geoforo.bolgspot.es).

²² Ver Souto 2013, figuras 7 y 8.

Los problemas sociales son construcciones que se derivan de una lectura ideológica de los medios materiales de subsistencia y producción, como hemos tratado de sintetizar en esta figura 4. Una lectura ideológica que está condicionada por los afectos, deseos y sentimientos, lo que influye en las explicaciones morales de los hechos sociales que se ofrecen por las personas, en especial en el caso de los adolescentes. Como se puede apreciar las relaciones entre el sujeto y las relaciones sociales que lo contienen afectan a la representación escolar.

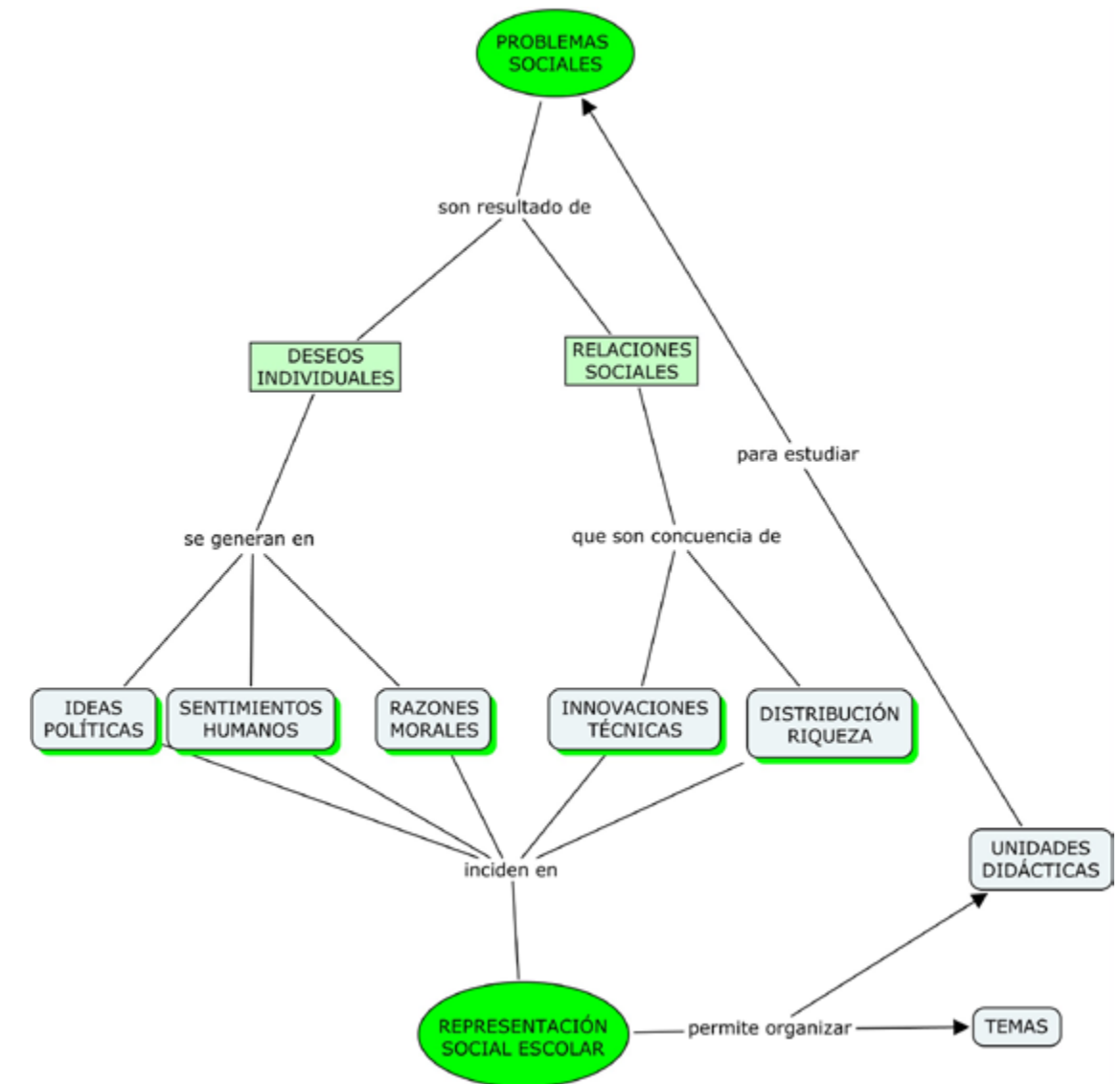


Figura 4. Los problemas sociales y su representación escolar. Fuente: Elaboración propia.

Y ello afecta a la manera de interpretar el currículo, de tal manera que existe una posibilidad de hacerlo en relación a los problemas presentados, como recogemos en la figura 5. Como podemos apreciar la selección de problemas sociales como contenidos didácticos permite elaborar una explicación sobre su presencia en el contexto social, lo que facilita su utilidad y favorece la participación del alumnado. No obstante, ello no

es frecuente en la organización de las clases de geografía e historia, que siguen un criterio cronológico y territorial²³, alejándose de la percepción cotidiana del tiempo personal y del espacio subjetivo. Además entendemos que la formación inicial del profesorado no ha incidido lo suficiente en la interpretación del currículo desde este tipo de cuestionamiento de la cosmovisión espontánea de las personas que componen una comunidad escolar. La hipocresía social se hace evidente en el doble lenguaje de una visión crítica de la enseñanza de la geografía e historia y el alejamiento de los problemas sociales como fuente de inspiración de la organización de los contenidos y la ausencia de interpretación legal dificulta que los docentes adopten una posición autónoma de su profesión.

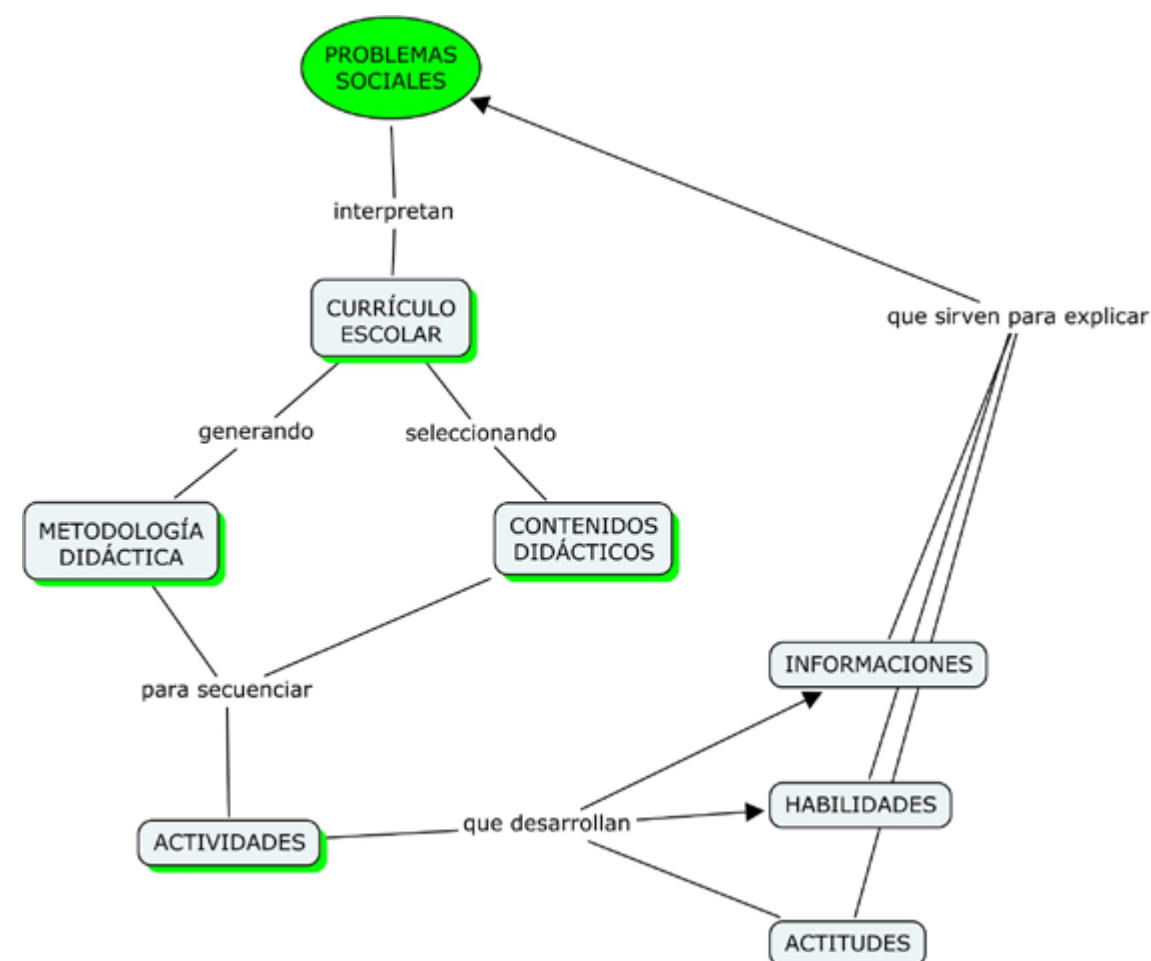


Figura 5. Problemas sociales y currículo escolar. Fuente: Elaboración propia.

Los problemas sociales pueden ser numerosos y dificultar la organización del currículo. Por eso se hace preciso un debate grupal sobre las posibilidades de interpretación del currículo, como ilustramos en la tabla 3 con ejemplos extraídos del proyecto Gea-Clío.

²³ Como se recomienda en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 3 de enero de 2015), páginas 169 y scs.

Tabla 3. Interpretación del currículo oficial desde problemas sociales.

Problema seleccionado	Contenidos legales	Unidad Didáctica Gea-Clío
Las personas no disponen de un cobijo para resguardarse de las inclemencias ambiente.	Ciudad y proceso de urbanización. Medio natural.	Viviendas y ciudades.
Los súbditos son personas sin derechos ciudadanos.	Revolución francesa, Revoluciones liberales del XIX.	Ciudadanía y libertades.
El poder político define los límites territoriales para controlar a la población.	Instituciones políticas de España. Unión Europea.	¿Quién gobierna España?

Fuente: Elaboración propia sobre documentos del proyecto Gea-Clío.

Con estos sencillos ejemplos queremos mostrar el camino que hemos iniciado en 1989 en el proyecto Gea-Clío y que hoy mantenemos vivo gracias al trabajo de profesores en activo y a graduados y doctorandos que con sus investigaciones facilitan la reflexión del trabajo de innovación en el aula. Es la teoría de la posibilidad y la impugnación de la hipocresía social que inunda las rutinas escolares. Supone hacer visible lo que se oculta bajo la apariencia de “natural” para ser cuestionado a la luz de las reflexiones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J., Hernández, J. y Souto, X. M. (2005). *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia: Nau Llibres.
- Beltrán, J., Martínez, N., Souto, X. M., Franco, S. y Hernández, J. (2004). Explorando la memoria viva. Una propuesta metodológica en el marco de una investigación en curso. *Investigación en la escuela*, 54, 39-55.
- Campo Pais, B., Ciscar Vercher, J. y Souto González, X. M. (2014). Las periferias escolares, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 494 (07), Universidad de Barcelona.
- Díaz Matarranz, Juan J. y González Urbano, E. (2014). Cuando el mapa no es el territorio. Aportaciones de la Geografía al estudio de la desigualdad de género y problemas alimentarios. En R. Martínez Medina y E. Tonda Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 221-234). Madrid: Grupo Didáctica de la AGE y Universidad de Córdoba.
- Díez Ros, R. y Tonda Monllor, E. (2014). La Geografía de las migraciones desde una perspectiva de género: las jóvenes de origen magrebí en los Institutos de Educación Secundaria de la zona norte de Alicante. En R. Martínez Medina y E. Tonda Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 235-254). Madrid: Grupo Didáctica de la AGE y Universidad de Córdoba.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformando la educación*. Barcelona: Graó.

- Fernández Caso, M. V., Gurevich, R., Souto, P., Bachmann, L., Ajón, A. y Quintero, S. (2010). La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, 859.
- Fernández Enguita, M. (1989). Sistema de enseñanza y clases sociales. En C. Lerena (Ed.), *Educación y sociología en España* (pp. 195-306). Madrid: Akal Universitaria.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Organización y Gestión Educativa*, 5, septiembre-octubre, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Fuster, C. (2013). Las pruebas de acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia. Historia e Identidades culturales. *Actas V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica* (pp. 1010-1021).
- Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M. y Segura, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- Harber, C. y Meighan, R. (1989). *The democratic school. Educational management and the practice of democracy*. Ticknall: Education Now Publishing.
- Hermoso Villalba, T., Beltrán LLavador, J. y López Duro, F. (2006). *Nosotros como los otros. Un estudio sobre educación y socialización de la población inmigrante*. Valencia: Confederación Sindical de CCOO-PV.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). París: PUF.
- Luis Gómez, L. y Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y "heimakunde" en la geografía escolar. *Geocrítica*, 38, Universidad de Barcelona.
- LLàcer, V., Roig, A. y Souto, X.M. (Grupo Gea Clío) (2005). La Escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. Grupo Gea-Clío (Comp.), *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 13-51). Valencia: Nau Llibres.
- Machi Ferrer, C. (2014). Argumentar el presente desde la explicación histórica del pasado. *TFM Dpto. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Facultat de Magisteri, Universitat de Valencia.
- Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. M. y Beltrán LLavador, J. (2005). Los problemas docentes en historia de Bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 19, 33-55.
- Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. M. y Beltrán LLavador, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 5, 55-71.
- Merchan Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control*. Barcelona: Octaedro.
- Morales, A. J. y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* Universidad de Barcelona. Vol. XVIII, 496 (06).
- Morant, I. (Dir.) (2006). *Historia de las Mujeres en España y América latina*. Madrid: Cátedra, Vol. III y IV.
- Nash, M. (2012). *Mujeres en el Mundo. Historia, Retos y Movimientos*. Madrid: Alianza Editorial, (1ª ed. 2004).

- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.
- Pagès, J. (2000) La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 33-44.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Reid, A. et al. (2008). *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, Bath: Springer.
- Rozada, J. Mª. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Rueda Parras, C. (2014). Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. En R. Martínez Medina y E. Tonda Monllor (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 193-220). Madrid: Grupo Didáctica de la AGE y Universidad de Córdoba.
- Souto González, X.M. (1989). Utilización didáctica del entorno en Geografía. *Enmare*, 4, 9-25. Melilla: Centro de Profesores.
- Souto González, X. M. (2012). O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. En S. Castellar V., L. Cavalcanti S., H. Callai C. *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* (pp. 63-84). São Paulo: Xamã Editora.
- Souto González, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea], vol. XVII, 459. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Souto González, X. M., Fuster García, C. y Sáiz Serrano, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 2 (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.
- Souto González, X. M. y Ribes Crespo, A. Mª. (2013). Muchos números y pocos problemas. *Revista Anekúmene*, 5, 31-55.
- Souto González, X. M. y Ramírez Martínez, S. (2002). El trabajo y la didáctica de la geografía e historia. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. VI, 119 (137).
- Souto González, X. M., Fuster García, C. y Sáiz Serrano, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 2 (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.
- Souto, X. M., Vercher, V. M. y Rodríguez, M. (2014). ¿Se puede mejorar el aprendizaje espacial con las PAU? Un estudio de caso: la PAU de Geografía de Valencia de 2012. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 43-63.

- Valls Montés, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls Montés, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal.
- Viñao, A. (2004). La Pedagogía como Ciencia, Arte y Profesión en la España del siglo XX. En *Un siglo de pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid. Exposición del Centenario de los estudios de Pedagogía en España* (pp. 55-62). Madrid: Universidad Complutense.

CONSTRUIR UN CURRÍCULUM CON LAS PERSONAS, LOS DERECHOS Y LOS LUGARES OLVIDADOS. RETOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL SIGLO XXI

SÉRGIO CLAUDINO

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
sergio@campus.ul.pt

INTRODUCCIÓN

Nuestro planeta está definido por profundos contrastes socio-territoriales a escala mundial, que se reproducen en las escalas regional y local. Todavía no se cumplen los derechos humanos, proclamados en 1948, que defienden unas condiciones de vida dignas para cada persona. Esta Declaración desafía de forma directa la enseñanza de las ciencias sociales. Con todo, estas, en especial la Historia y la Geografía, emergen en el sistema escolar ochocentista al servicio de la construcción nacionalista: pretenden una apología de los héroes y de los territorios patrios, más que el debate de los problemas sociales y territoriales. El gran desafío que aparece en las ciencias sociales es el de remar contracorriente, resguardadas en la autonomía escolar, y así llevar al espacio público las personas y lugares olvidados en los discursos hegemónicos y presentarlos como algo más que números y realidades distantes. Los Derechos Humanos tienen que ser colocados en el centro de las ciencias sociales, así como la identidad singular de las personas, de los territorios y de los temas desvalorizados en los discursos hegemónicos y en las prácticas escolares. La realización de estudios de caso y el desarrollo de proyectos de ciudadanía, obviamente desde la escala local, contribuirán para la renovación de la enseñanza de unas ciencias sociales, objetivo de intentos crecientes de desvalorización con el avance de las preocupaciones economicistas.

UN MUNDO DE CONTRASTES A MÚLTIPLES ESCALAS

Nuestro planeta está marcado por profundos contrastes socio-económicos entre los más de 7000 millones de habitantes, distribuidos por los cerca de 90 millones de km² de ecúmene. En las últimas dos décadas, ha disminuido el número de personas desnutridas en el mundo a 870 millones en 2011/13, en su abrumadora mayoría en los países en vías de desarrollo (FAO, 2014). A pesar de esta reducción, más de 2,2 millones de personas viven en situación de *pobreza multidimensional* y cerca del 80% de la población mundial no posee protección social permanente (PNUD, 2014: 2).

Se acentúan, mientras, los contrastes entre la población más rica y más pobre (Fig. 1). En 2016, el 1% de población más rica deberá poseer, por primera vez, una riqueza superior al resto, el 99% de la población mundial.

Este contraste está confirmado por la distribución de la población mundial, ordenada según la respectiva riqueza (Fig. 2). Se perfila un gráfico en forma de *copa de champán*: 40% de la población vive con menos de dos dólares (EUA) al día, poseyendo la población más rica casi la totalidad del rendimiento disponible. Estos son los valores chocantes.

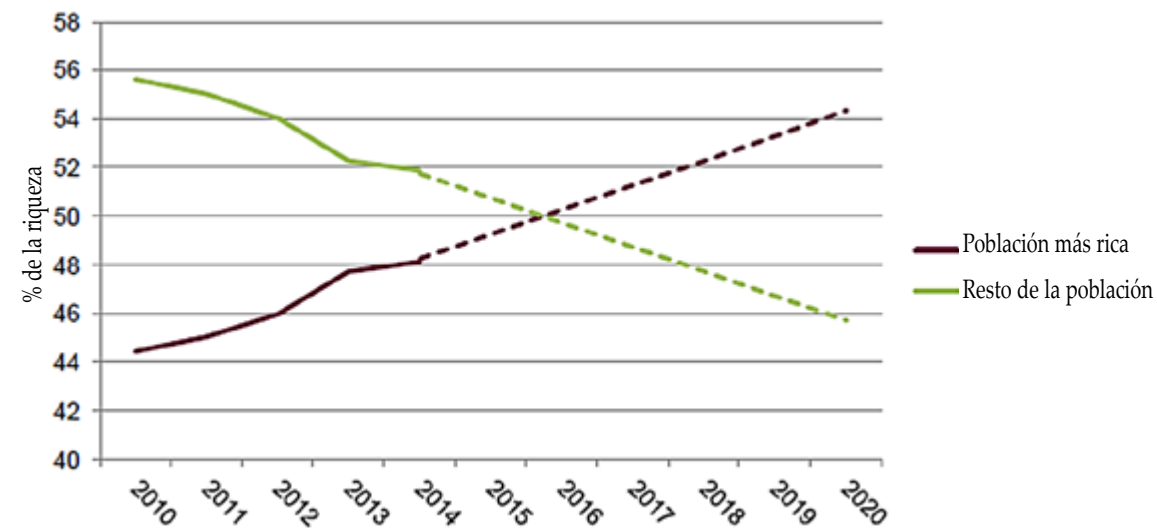


Figura 1. Riqueza global en posesión del 1% de la población más rica y del resto de la población.
Fuente: OXFAM, 2015: 2.

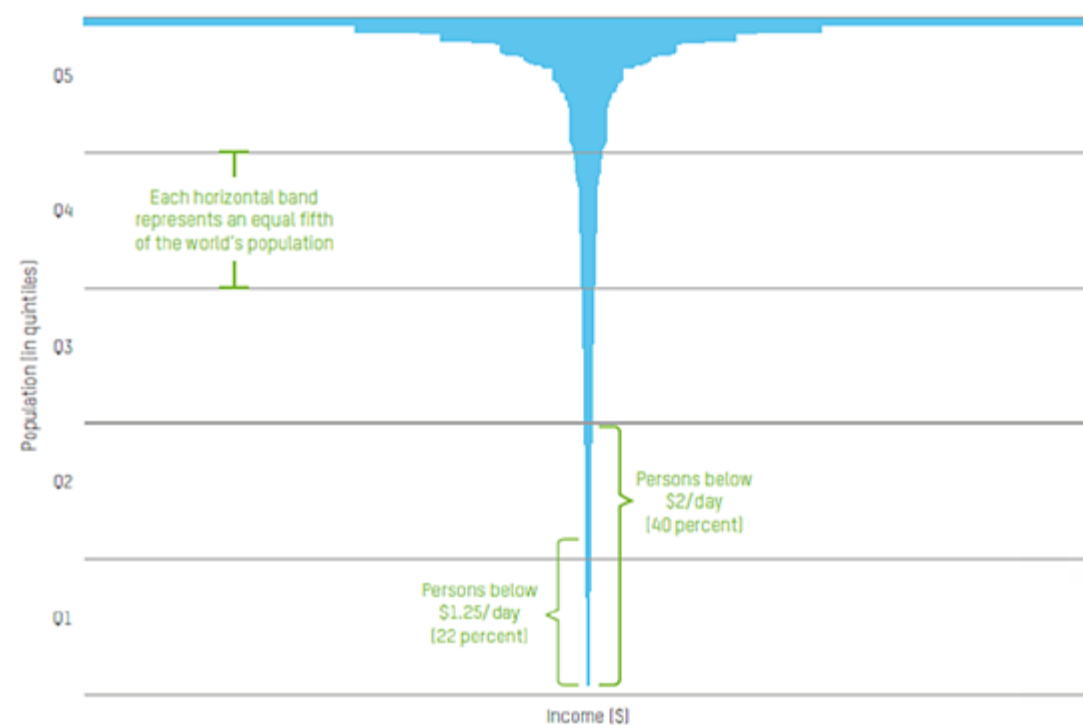


Figura 2. Distribución del rendimiento mundial de la población mundial.
Fuente: Oxfam Report, 2014: 30

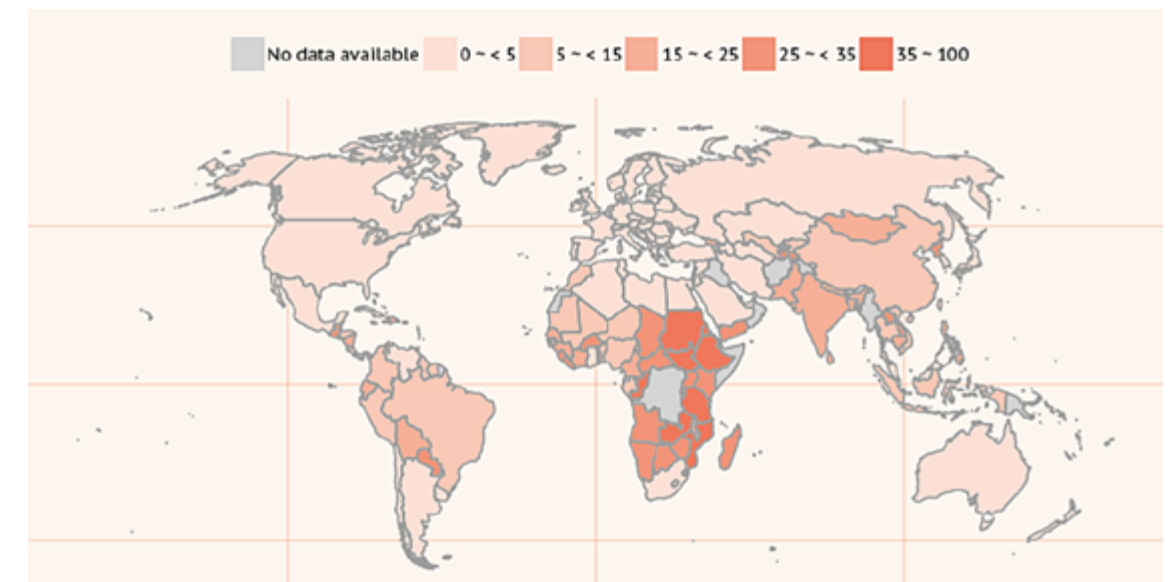


Figura 3. El hambre en el mundo (% de personas desnutridas), 2012.
Fuente: FAO, 2013: 71.

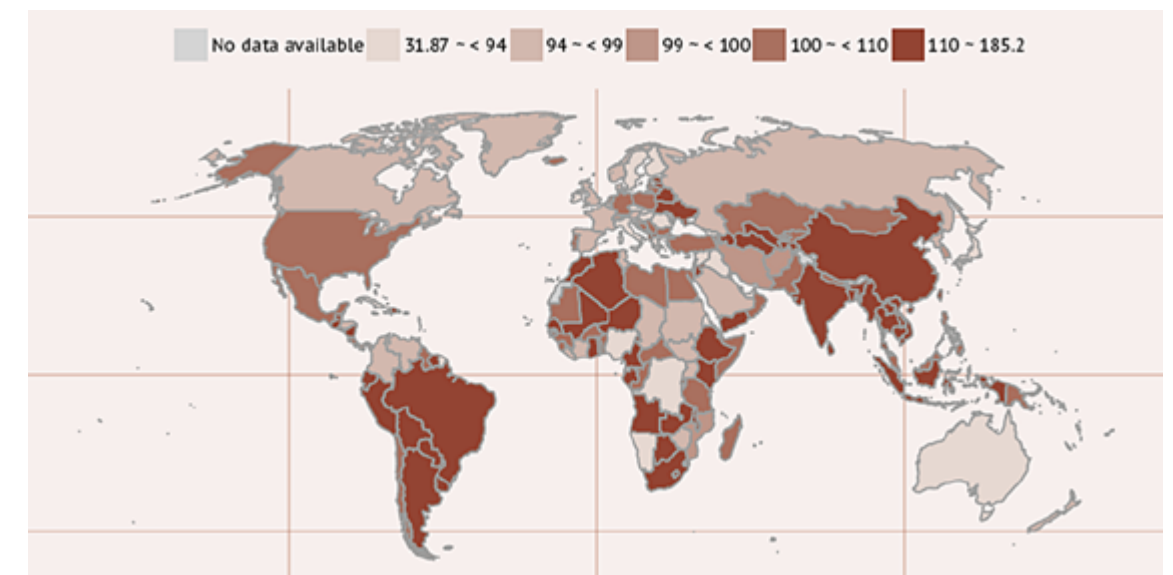


Figura 4. Producción de alimentos per cápita (2004-06=100), 2010.
Fuente: FAO, 2013: 77.

Es en África subsahariana donde el hambre se hace sentir más, creciendo todavía más en países muy poblados, países de Asia y de América Latina (Fig. 3). El mapa del hambre contrasta, frecuentemente, con aquel de la producción de alimentos per cápita: varios países con mayor porcentaje de personas desnutridas, en estos continentes, presentan producciones alimentarias elevadas (Fig. 4): el hambre, no es, definitivamente, un problema que surge concretamente por la falta de producción alimentaria local, es un problema de acceso a los recursos alimenticios. La propia FAO (2013: 76) apunta diferentes ejemplos de países en que hay excedentes alimenticios, y simultáneamente,

situaciones generalizadas de hambre – o, si quisiéramos adoptar un discurso más actual, problemas de seguridad alimentaria.

Los contrastes en el acceso a bienes fundamentales se prolongan a las escalas regionales (como la Europa del Sur y la Europa del Este en el continente europeo) y locales, en territorios cada vez más fragmentados. Las ciudades, donde se concentra progresivamente la población mundial, parecen ser cada vez más una yuxtaposición de enclaves (Barata Salgueiro, 2005). Barrios de grupos socialmente desfavorecidos son vecinos de otros grupos privilegiados, contrariando los modelos de ecología humana de áreas de la ciudad a partir de su centro (Rodrigue, 2013); el edificio, protegido del acceso por la calle, una expresión de la fragmentación social de los territorios (Fig. 5).



Figura 5. Entrada a un edificio en São Paulo/Brasil.

DERECHOS HUMANOS: UN DESAFÍO POR CUMPLIR

Vieja de casi 70 años, la Declaración Universal de Derechos del Hombre (que debería ser más correctamente, de los Derechos Humanos), continúa siendo un desafío por cumplir. Después de insistir en el derecho a la vida con libertad de expresión, en ella se afirma (Artículo 25º):

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios...

De forma inequívoca, se consagra el derecho de cada persona a tener acceso a condiciones de vida dignas, a la alimentación, acceso a los servicios sociales básicos, así como a la salud y educación. Esta afirmación de los derechos sociales contrasta con la situación

vivida a escala mundial y que dio origen a la proclamación, en el 2000, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, a alcanzar hasta el presente año 2015. El primero de estos objetivos es, recuérdese, el de reducir a la mitad el número de personas que viven en situación de pobreza extrema, con menos de 1 dólar al día. Parte de estos objetivos fueron alcanzados, lo que estipula la discusión de una Agenda post-2015.

Esta agenda se centra en objetivos de desarrollo sostenible, en la defensa de los individuos más vulnerables. Emerge la propuesta de un Contrato Social Global, ausente en la protección social básica, por lo que se encuentra en preparación, para 2016, la Címera Humanitaria Mundial (PNUD, 2014: 14).

En las Naciones Unidas, hay una consciencia clara de que una parte significativa de la población mundial no disfruta de los derechos sociales básicos y que es necesario un compromiso global para su concretización.

POR UNAS CIENCIAS SOCIALES A CONTRACORRIENTE

La Declaración Universal de los Derechos subraya el papel de la Educación en la construcción de la personalidad humana y en el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos (nº 2 del Artículo 26º). La educación surge como uno de los objetivos valorados por las organizaciones internacionales, en la concretización de los derechos sociales. Contradictoriamente, las mismas organizaciones no valoran la educación como instrumento de construcción de una nueva consciencia ciudadana global. Es sorprendente como estas organizaciones omiten o desvalorizan la contribución de los sistemas de enseñanza para la denuncia de las desigualdades sociales y para la lucha por las mismas.

En realidad, en la construcción del sistema educativo del siglo XIX, que continúa conformando la escuela actual, las disciplinas del área de las Ciencias Sociales están marcadas por la construcción del estado-nación liberal, y no por objetivos de activa y solidaria participación social.

En el Antiguo Régimen, el monarca constituía la referencia unificadora de las varias clases sociales, poseyendo él mismo una legitimidad de origen divina. Con la instauración del liberalismo por una burguesía que hostiliza el absolutismo regio, emerge la necesidad de nuevos referentes ideológicos. Citemos Alexandre Herculano (s.d.: 41), padre de la historiografía portuguesa y uno de los ideólogos del liberalismo lusitano, cuando inicia la publicación de la Historia de Portugal, en 1846:

La palabra nación representa una idea compleja... pero tiene tres (caracteres) por los cuales comúnmente se aprecia la unidad o identidad nacional de diversas generaciones sucesivas. Son las siguientes – la raza – la lengua – el territorio.

Donde falta la filiación de las grandes familias humanas, se supone que sirve de enlace entre los hombres de épocas diferentes, la similitud de la lengua o el hecho de haber nacido debajo del mismo cielo, cultivando los mismos campos, vertiendo sangre en la defensa de la patria común.

La lengua constituyó uno de los pilares de la construcción de la identidad nacional y en el siglo XIX, se asistió a la representación de los dialectos locales por los sistemas educativos. Todavía hoy, la dificultad en utilizar un discurso que se aproxime a la lengua estándar constituye un indicador de reducida escolaridad. La raza, o sea, nuestros antepasados, constituyen otra referencia fundamental, propagada a través de la Historia, que nos habla de héroes, a saber, aquellos que *vertieron la sangre en la defensa de la patria común*. La historia no surge en el sistema de enseñanza para lanzar una visión crítica sobre el progreso y los fracasos de nuestro pueblo, sino para ensalzar los hechos que glorifican la nación. Para tomar el ejemplo portugués, la enseñanza de la Historia de la Patria sirve más para ensalzar la participación de los portugueses en los Descubrimientos Marítimos que para criticar su responsabilidad en la promoción de la esclavitud moderna. Así, sería casi *contra natura* pretender que, en la escuela, la disciplina de Historia se centre en un análisis crítico de nuestros antepasados.

Retomando las palabras de Alexandre Herculano, el territorio constituyó el tercer pilar de la identificación nacional. Él es erigido como icono colectivo, divulgado en la paredes de las escuelas a través de mapas murales porque, como se ha popularizado desde finales del siglo XIX, *solo se ama aquello que se conoce*. Es la Geografía que, en el sistema de enseñanza, tiene el deber de promover la identificación de los jóvenes con el territorio nacional. Difícilmente se podrá esperar que esta disciplina destaque las áreas con peores condiciones de vida o hable de la población con más carencias, en vez de exaltar las riquezas, la armonía o el progreso del territorio nacional. Recuerdo, aquí, la afirmación que me fue hecha por la principal autora portuguesa de manuales escolares de Geografía, de que *No me gusta hablar mal de mi país* – lo que constituyó toda una declaración de compromiso ideológico. En esta matriz nacionalista, las escalas regionales o locales sirven más para ilustrar el discurso del profesor, que constituyen objeto de estudio.

A escala mundial, el discurso escolar de la Geografía adopta un tono más crítico con las disparidades socio-económicas o con los problemas ambientales, que cuando aborda la realidad nacional, o por ejemplo, la Unión Europea (Claudino, 2001). Pero sobre todo, el discurso del siglo XXI y de conformación de los más jóvenes a los nuevos principios políticos y sociales del estado liberal, no es que apele a una activa ciudadanía. Todavía hoy, la contribución de cada uno de nosotros para la transformación de nuestra sociedad, en las diferentes escuelas, continúa mereciendo un enfoque marginal en el discurso escolar. El poder local, por ejemplo, tiene dificultad de penetrar en los programas y en los manuales escolares (Claudino, 2005).

El intento de sustitución de las disciplinas *tradicionales* de Geografía e Historia por las Ciencias Sociales, como sucede en los años 70 en España (proceso que se desencadenó también en Portugal, pero de una forma más débil), y que llevó a un destacable debate en el ámbito de las disciplinas (Capel, Luis, Urteaga, 1984), se tomó como un reconocimiento de la dificultad de estas disciplinas en responder a nuevos desafíos – pero será

bueno reconocer que se mantiene hoy, esencialmente, en el discurso de matriz disciplinaria. La Geografía e Historia surgen en el sistema de enseñanza desvinculadas de la identificación y discusión de los problemas y deseos de problematización de las realidades de las poblaciones y de los territorios marginados. Cojamos como ejemplo la introducción al continente europeo en el manual escolar más vendido actualmente en Portugal,



Figura 6. Presentación de Europa en el libro de texto mas publicado en Portugal.

Fuente: Ribeiro, Lopes, Custódio, 2014: 60-61

en el 7º año de escolaridad (12/13 años) (Fig. 6). En un tono de elogio, el texto subraya los contornos recortados del continente europeo y su diversidad en varios dominios. En la esquina superior izquierda aparecen curiosidades sobre algunos de sus países y son presentadas fotografías de ¡Países y capitales de Europa! En realidad, son edificios y espacios simbólicos de algunos países, empezando por el Palacio Real de Madrid y acabando por el Coliseo de Roma, pasando por un molino holandés o por la catedral de Lituania. Pero parece una presentación turística. ¿Dónde están los europeos, los edificios donde viven, las actividades que desarrollan? Difícilmente podríamos identificar un discurso escolar más alienante – y, seguramente, poco comprometido con las personas y los espacios periféricos.

Así, llegan más fácilmente a las clases las imágenes de la Avenida Paulista (Fig. 7) que las de los poblados barrios periféricos (*favelas* de S. Paulo (Fig. 8). Y difícilmente se hablará del joven que gana dinero limpiando coches en Benguela/Angola, aprovechando el agua que drena en el suelo (Fig. 9), o de la gran zanja abierta donde corren las aguas residuales de esta y que delimita la ciudad *oficial* de aquella donde se aconseja al forastero no ir (Fig. 10). En los manuales, son más frecuentes las imágenes de las *figuras típicas*, que ilustran una diversidad cultural que muchas veces oculta problemas sociales, o de edificios simbólicos locales. Cuando aparecen imágenes de barcos de inmigrantes que intentan llegar a Europa por el Mediterráneo o de personas con hambre, ellos ilustran una realidad lamentable, pero distante – que tiene que ver con los gobiernos locales, con las autoridades internacionales, no con nosotros. Y hay visiones que no desarrollamos, porque están fuera de nuestros parámetros. En un seminario del Bureau Internacionais de Éducation, en Ginebra, un estudiante universitario africano se quejó de que en los libros escolares europeos los africanos aparecen como miserables, no se habla de la alegría de los africanos. En realidad, en estos manuales no aparece el rostro sonriente de los niños angolanos que regresan de la escuela con sus sillas de plástico, porque no hay sillas para todos (Fig. 11). Tenemos dificultad de lanzar visiones descentradas de las nuestras propias.



Figura 7. Avenida Paulista, em São Paulo/Brasil.



Figura 8. Favela do Município de São Paulo.



Figura 9. Jovem recolhe água com que lava o carro (Benguela/Angola).



Figura 10. Vala de esgotos que divide a cidade *permitida e proibida* ao visitante (Benguela/Angola).



Figura 11. Crianças que regressam da escola com as cadeiras em que se sentam (Benguela/Angola).

ESCUELA: UN ESPACIO A CONTRACORRIENTE, A FAVOR DE LAS PERSONAS Y DE LOS TERRITORIOS MARGINADOS

En un mundo de concentración de riqueza, generadora de desigualdad de oportunidades, la Escuela debe asumir su autonomía y afirmarse como espacio a contracorriente (Claudino, 1999).

En Occidente, la Escuela es heredera de una autonomía históricamente recibida de una Iglesia deseosa de su independencia antes del mundo secular (Claudino, 2001, p. 23). Esta misma autonomía es subrayada por sociólogos estructuralistas (Morrow, Torres, 1997) y, como defienden (Vincent, Lahire, Thin, 2001; Vidal, 2009), la Escuela produce discursos y prácticas propias. La relativa uniformidad de los currículos escolares, en contextos socio geográficos, la llamada *forma escolar*, sólo se puede explicar por esta autonomía. El hecho de que el sistema de enseñanza sea detenido, en su abrumadora mayoría, por entidades públicas contribuyó a la preservación de esta autonomía

relativa. Movilizando ésta su independencia, la Escuela debe constituirse como institución a contracorriente, que denuncia la exclusión social y que, al contrario, contribuyó a la visibilidad de las personas y de los lugares marginados y que sólo puntualmente aparece en los discursos políticos, económicos y sociales hegemónicos.

Sin embargo, no es fácil la alteración de los discursos educativos y de las prácticas educativas, de las que presentamos dos ejemplos. En 1992, la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional publicó la Carta Internacional de la Educación Geográfica (União Geográfica Internacional, 1992). La carta tuvo el mérito de movilizar como documentos inspiradores la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y otros documentos producidos en el ámbito de las Naciones Unidas. Este documento identifica, como cuestiones que poseen una importante dimensión geográfica: *dinámica de población, alimentación y hambre, desigualdades socio-económicas, analfabetismo, pobreza, desempleo, refugiados y apátridas, violación de los derechos humanos, enfermedad, crimen, desigualdades entre sexos, migraciones, extinción de plantas y animales, desforestación, erosión de los suelos...*

Más adelante, se recuerdan los Artículos 25º y 26º de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, ya explicados, para concluir en la necesidad de una educación geográfica de calidad. El resto del documento no siempre es coherente con el discurso inicial, pero esta Carta Internacional rompe con discursos anteriores, despegados de los problemas socio-territoriales y que encuentra en la diversidad de condiciones geográficas y culturales la aparente legitimación de las desigualdades en el acceso a condiciones de vida dignas. Con ello, ni esta Carta, ampliamente divulgada, se tradujo en un cambio significativo en los discursos y en las prácticas de educación geográfica, ni documentos posteriores de la Comisión de Educación Geográfica le dio continuidad: luego en 2000, la Declaración de Seúl sobre *La Educación Geográfica para la Diversidad Humana* afirma que *la principal contribución de la Geografía al futuro del planeta radica ahora en sus esfuerzos pedagógicos y científicos para profundizar en nuestra comprensión de los aspectos espaciales de la interface hombre/naturaleza* (Comission on Geographical Education/International Geographical Union, 2000). Parece ignorarse que la ausencia de condiciones mínimas de supervivencia contraria el derecho a la diversidad humana, enfatizada en esta declaración (Souto, Claudino, 2004).

La propia inclusión obligatoria, en el currículum, de una actividad escolar centrada en problemas locales se convierte en insuficiente para su concretización. En Portugal, desde 2004, es obligatoria la realización de un Estudio de Caso en la disciplina de Geografía, en el 11º año. Para la concretización del mismo, se sugiere la adopción de la metodología de trabajo del proyecto y se pretende, entre otros, *analizar críticamente problemas que afectan a la región donde se vive, reflexionando sobre soluciones posibles para los problemas detectados* (Alves, Brazão, Martins, 2001, p. 57). Este Estudio de Caso debe ser desarrollado en una disciplina que posea una carga horaria semanal razonable (tres tiempos de 90 minutos) y generalmente impartida por profesores más experimentados. El Estudio de Caso va todavía al

encuentro de la Educación para la Ciudadanía, asumido en el programa como objetivo último de la disciplina. Con ello, el Estudio de Caso no es objeto de evaluación en el examen nacional de la disciplina, por lo que es ignorado en la mayoría de colegios – lo que significa una ilegalidad. Es en este contexto donde surge el Proyecto ¡Nosotros Proponemos!, que pretende implementar el Estudio de Caso y al que nos referiremos más adelante.

Una enseñanza de Ciencias Sociales con una asumida vocación ciudadana y al servicio de la construcción de una sociedad más justa constituye un proyecto que ultrapasa los límites de programas y manuales, para ser un proyecto de compromiso profesional docente.

En el ámbito del Proyecto *Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana*, coordinado por la Universidad de Sevilla, preguntamos a dos grupos de estudiantes de la Universidades de Lisboa, que asistieron al curso de formación inicial de profesores de Historia y Geografía, sobre las preocupaciones de la enseñanza de Geografía. El primer grupo, de seis alumnos, se encontraba en el segundo año del curso y fue cuestionado, por primera vez, cuando iniciaba el año lectivo y, por segunda vez, cuando se encontraba ya impartiendo en los colegios (Tabla 1). En las preocupaciones que transmiten en el inicio del año lectivo, aparecen difusas referencias a la ciudadanía, a la construcción de un mundo mejor; en el segundo momento en que se les pregunta, cuando se encuentran ya impartiendo en aulas, sus preocupaciones se centran en el rigor de la transmisión de contenidos. En el discurso de estos futuros profesores, no se entrevé ninguna preocupación por las personas y las comunidades socialmente marginadas. El segundo grupo de profesores fue cuestionado en el inicio de su primer año de carrera, fundamentalmente de formación teórica, y en el inicio del segundo año (Tabla 2). De la primera a la segunda intervención, se evidencia una sensibilidad acrecentada hacia los problemas sociales y para la intervención ciudadana – recordemos que ambos grupos de futuros docentes participaban en el Proyecto ¡Nosotros Proponemos!, al que ya hemos hecho referencia. Pero difícilmente podremos afirmar, también en relación a este segundo grupo, que la valorización de los grupos y los territorios periféricos se encuentra entre sus prioridades docentes.

Tabla 1. ¿Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la Geografía? (Grupo 1).

	¿Cuál es la contribución formativa de la Geografía? (septiembre 2012)	¿Preocupaciones durante la práctica lectiva? (diciembre 2012)
A	Antagonismo Geografía física/humana. Contribuir a un mundo mejor.	Pasar los contenidos. Tenemos miedo de que falle algún concepto.
B	Geografía Humana más vinculada a la ciudadanía. Derechos y deberes.	Pasar los contenidos. Clase es homogénea.
C	Tomar consciencia del espacio, mapas, localización. Geografía subsidiaria de la Historia.	A iba a ser evaluado. Veracidad/corrección de los temas tratados.
D	Todo es importante para la ciudadanía. Comprender.	Hacemos lo que las clases nos dejan. Participan. Falta de ciudadanía.
E	Ocupación del territorio exige levantamiento físico.	Aulas bien preparadas, falta de algunos conocimientos.

Tabla 2. ¿Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la Geografía? (Grupo 2).

	Octubre 2013	Septiembre 2014
A	Conocer lo que nos rodea.	Proponer soluciones para problemas.
B	Enseñar conceptos de Geografía.	Intentar llegar al máximo de alumnos.
C	Enseñar el mundo, realizar trabajos.	Comprender conceptos, interpretar mapas y gráficos.
D	Arte de observar el paisaje.	Sensibilizar en cuestiones del espacio.
E	Entender lo que nos rodea.	Alertar de los problemas.
F	Espacio físico y cómo evoluciona.	Trabajo de campo, ciudadano geográficamente competente.
G	Conocer el espacio geográfico, SIGs.	Ciudadanos geográficamente competentes y activos.
H	Ciudadanos geográficamente competentes, activos.	Alertar para intervención en la sociedad local.

LA DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE EN UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN PERSONAS Y ESPACIOS CONCRETOS

En realidad, la alteración de las prácticas escolares en Ciencias Sociales, con el fin de dar visibilidad a las personas, a los lugares y a las temáticas, que es el propósito de este Coloquio, constituye, antes que nada, un compromiso docente. Al encuentro de lo que hemos venido a buscar en el ámbito del citado Proyecto *Estrategias de formación del profesorado...*, difícilmente profesores que sean ciudadanos no comprometidos con los problemas sociales se asumirán, después, como agentes de una escuela empeñada en la inclusión social y territorial – lo que coloca, en la primera línea de las preocupaciones la formación y el reclutamiento profesional docente, que tiene necesariamente que ser repensado.

La Declaración de los Derechos del Hombre debe ser situada en el centro del debate en torno a la enseñanza de Ciencias Sociales. Esta Declaración, producida cuando se perseguía un mundo más justo y solidario en el periodo de Post-guerra, continua reflejando los deseos de una sociedad que respete la dignidad de cada persona, con la satisfacción de sus necesidades básicas - y es un documento formalmente aceptado por gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, por el ciudadano común, lo que le proporciona mucha fuerza. Ella debe constituir una referencia en los cursos de formación inicial docente, en los currículos escolares, en los manuales escolares, en el aula. Colocar los Derechos Humanos en el centro de la enseñanza de las Ciencias Sociales no significa que seamos *buenos* con los otros: significa, primeramente, respetar los derechos de cada persona. Esta también será una forma de dotar de prestigio y dignificar la enseñanza de las Ciencias Sociales, que las preocupaciones economistas y liberales tienden a desvalorizar en el sistema de enseñanza.

Si queremos dar visibilidad de las personas, a los lugares y a las temáticas desvalorizadas, debemos privilegiar la identificación de esas personas, de esos lugares y de esas temáticas y discutir las causas de la respectiva marginación.

Los medios de comunicación social tienen un papel decisivo en la construcción de nuestras representaciones del mundo. Las noticias que circulan reflejan, naturalmente, los discursos hegemónicos. Si indagamos en las preocupaciones asociadas a la educación para los medios, debemos desafiar a los alumnos a identificar los **países de donde no llegan noticias** a partir de la lectura de las páginas de los periódicos, por ejemplo. Este ejercicio nos permite cartografiar los países olvidados, excepto cuando ahí ocurre alguna guerra o catástrofe – y buscar la explicación para esa ausencia de noticias. Este mapeamiento de los territorios silenciados puede cuestionarse a varias escalas: los países de la Unión Europea desvalorizados en las noticias de la comunicación social, las regiones de nuestro país que menos salen en la comunicación social nacional... De la misma forma, ¿cuáles son las personas olvidadas por la comunicación social?, ¿Cuáles son los pueblos, a escala mundial, o cuáles las personas que, a escala local, merecen menos atención?, ¿por qué? También en la comunicación social, los temas políticos y económicos son dominantes, y ¿cómo son abordados los problemas sociales?, ¿de qué forma son mostrados en las noticias el desempleo, las migraciones y el hambre?

Una experiencia que hemos desarrollado en la Universidade de Lisboa, en la carrera de Estudios Europeos, consiste en la selección de información sobre Europa (*Europa en la semana*). Después de constatar que la generalidad de las noticias incidía, invariablemente, sobre el noticiario político y económico que domina los títulos de las publicaciones, definimos previamente, con los alumnos, un conjunto de temas sobre los cuales debe ser recogida la misma información y se obliga a la diversificación geográfica de las noticias. Al diversificar temáticamente la búsqueda, salieron problemas sociales y territorios que en otras circunstancias serían olvidados. La definición previa de una lista de temas o territorios a observar diversifica la búsqueda, moviliza las personas y espacios habitualmente olvidados.

Lo que aquí proponemos para la comunicación social adquiere particular pertinencia en el análisis de los manuales escolares – instrumentos poderosos y manipuladores de la realidad social. ¿Qué enfoque se le concede a los territorios urbanos y a los territorios rurales?, ¿qué personas obtienen referencia en los manuales y cuáles no?, ¿qué problemas sociales son contemplados en los mismos libros y cuáles son olvidados?, ¿cómo tratan los manuales, de hacerlo, la crisis económica y social vivida en Europa desde 2008?, ¿qué se dice de las tensiones regionales en el país, si están reflejadas? Existe toda una lista de cuestiones, deseablemente discutidas con anterioridad en el aula, que ayudarán a marcar el análisis crítico de los manuales escolares. La discusión en el aula de los problemas del mundo actual levanta el problema de la discusión de valores, que es tan sensible en la escuela anglosajona.

El profesor no debe imponer sus puntos de vista a sus alumnos, debe, primeramente, promover el debate y la clarificación de valores por parte de los alumnos. Con ello, no hay diálogos neutros. Asumiendo este riesgo, la escuela no puede cerrarse al debate de los problemas políticos, económicos y sociales porque quiera ser *políticamente correcta*

– criticando Lacoste (1983) la manipulación asociada a la desvalorización de este debate, en cuanto Santos (2014) denuncia la falsa idea de *igualación* asociada a la globalización social. Si los alumnos no discuten en la Escuela, en las disciplinas de Ciencias Sociales, donde viven los problemas del mundo, ¿cuál es el significado formativo de estas Ciencias Sociales?

Cuando todo esto significa una realidad distante, de contrastes estadísticos con limitado significado para el alumno, los estudios de caso aparecen como una estrategia educativa fundamental. Lo cotidiano de un niño de Mali, de una mujer inca de Perú, o la vida de los sin hogar de Bombay, constituyen instrumentos poderosos para traer al aula personas y lugares que de otra forma son olvidados en las clases. Frecuentemente, los estudios de caso surgen como ilustrativos, pero ellos tienen que constituir el punto de partida para una reflexión sobre las causas de estas diferentes realidades socio-geográficas.

La búsqueda sobre la realidad local tiene una importancia decisiva en una renovada Didáctica de las Ciencias Sociales. Si solicitáramos a nuestros alumnos, de cursos de formación de profesores o alumnos de enseñanza básica y secundaria, que nos trajeran tres o cuatro imágenes de la localidad donde vive, traerían las fotografías de las calles, plazas y edificios más conocidos. Después de la respectiva presentación, vale la pena preguntarse dónde están los barrios más pobres, las calles degradadas y las gentes que en ellas viven. Y solicitar otras imágenes que contemplen los espacios y las personas olvidadas, o discutir con los mismos una presentación alternativa, focalizada en que estos son los espacios y las personas privilegiadas. De la misma manera, cuando pedimos que identifiquen figuras relevantes de la localidad, aparecen las figuras históricas, los presidentes de los municipios. Pero, ¿dónde está el agricultor, el trabajador de la construcción civil, el operario industrial o el empleado doméstico, que a lo largo de los años construyeron aquella sociedad y aquél territorio? De la visibilidad de las personas, de los espacios y de los temas olvidados, consiste en dirigir una visión para las ausencias, para las omisiones del discurso escolar.

Nos referíamos anteriormente, al Proyecto *¡Nosotros Proponemos!*, actualmente en curso en Portugal. Este Proyecto pretende la identificación de problemas locales y la presentación de propuestas de resolución de los mismos por los alumnos, en colaboración con las autarquías locales. Es un asumido proyecto de ciudadanía territorial, teniendo presente que la resolución de problemas *posibilita una apropiación más comprensiva y pragmática de lo que se aprende* (Serpa, Caldeira, Gomes, 2013, p. 10).

No es verdad que los alumnos de las áreas más pobres sean los que más se movilizan en la identificación e intento de resolución de los problemas locales, puede, mejor dicho, hablarse del papel decisivo de los profesores en relación a la respectiva movilización. Se observa, pues, que los alumnos de las áreas rurales, con mayores carencias de equipamiento, con problemas más evidentes de calidad de vida, evitan traer al Proyecto estos problemas. Prefieren discutir los problemas de la aldea o ciudad donde se localiza la

Escuela que frecuentan. En 2013/14, todos los grupo de trabajo de una escuela de un área periférica del municipio de Cascais, en los alrededores de Lisboa, decidieron estudiar problemas de Cascais, que no del pueblo donde viven. Dicho esto, el Proyecto *¡Nosotros Proponemos!* Tiene movilizadas decenas de escuelas y muchos profesores que antes permanecían descansados en sus aulas y hemos constituido un espacio extraordinario de identificación y de reflexión sobre problemas locales (Claudino, 2014), trayendo a la escuela la realidad de personas, espacios y equipamientos olvidados. En 2015, el Proyecto *¡Nosotros Proponemos!* será implementado en Brasil. Pensando también en otros proyectos del mismo estilo en muchos países, como el Eco-Escuelas, se traduce que, en la enseñanza de Ciencias Sociales, debemos apostar, decisivamente, por la realización de proyectos dirigidos hacia una realidad local, de asumido compromiso ciudadano. Ya no aislados en sus escuelas, alumnos y profesores se sienten animados para lanzar una nueva visión sobre los territorios y las comunidades que habitan.

Por último, la escuela, en sí misma, es un espacio de encuentro de personas con diferentes proveniencias, con diferentes visibilidades y que tiene que estar directamente implicada en este desafío. Es difícil de entender, por ejemplo, que la Escuela no dé lugar a que los alumnos y, por supuesto, sus familiares, sean testigos de los lugares que habitaron, de sus memorias anuales, de las actividades que desarrollaron. De esta forma, se aproxima la comunidad educativa de la propia escuela pero, más que eso, se aprende en la escuela a conocer y a respetar la diversidad.

No hay una estrategia para la valorización escolar de las periferias de nuestro mundo, hay un desafío a la creatividad docente.

UN DESAFÍO MULTIFACÉTICO

Al proponernos sacar a debate en la enseñanza de las Ciencias Sociales a las personas, los lugares y los temas invisibles, significa traer a las aulas los países de los que no se oye hablar, las ciudades que no constituyen cartel turístico, las calles y las personas que evitamos en nuestros paseos por la ciudadanía. Hay aquí un cambio de contenidos, una búsqueda de nuevos, pero también de enfoques metodológicos. Como se explicó anteriormente, se pretende i) identificar y discutir los espacios, las personas y los temas omitidos en los discursos de la comunicación social y de la propia escuela; ii) valorizar los estudios de caso más significativos de personas y lugares concretos; iii) promover estudios locales, que nos llevan a redescubrir una comunidad plural donde vivimos; iv) valorizar la escuela en cuanto a espacio de diversidad y v) estimular la participación en proyectos educativos, con una importante contribución a los cambios de las prácticas educativas – en una escuela que continúa en reformas.

Pero no se trata sólo (que ya es mucho decir) de un cambio de contenidos y de metodologías. El desafío de abordar al *otro, los otros* que viven en la periferia de nuestro mundo, significa una apuesta en la didáctica de alteridad, en su sentido más profundo, y en un

descentramiento de nosotros mismos. Como afirma Martin (2011), ello implica un nuevo enfoque ético, repensar la naturaleza de la educación y del currículum y reflejar sobre nuestros propios puntos de vista. Es un gran desafío, pero es un desafío que vale la pena.

Los retos que se colocan en la renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales implican docentes con buena formación y un compromiso asumido, ya que la misión docente se vuelve más compleja y exigente. Frecuentemente, la formación docente es abreviada por poderes políticos que desvalorizan la escuela y prefieren docentes inseguros, que manipulan fácilmente. La formación inicial y el reclutamiento de docentes es un tema delicado, pero que debe ser llevado al debate en las Ciencias Sociales.

Y cuando las agencias internacionales dejen de decir que es fundamental que cada ciudadano tenga acceso a la escuela, para afirmar que la escuela es fundamental para la construcción de un mundo socialmente más justo y más sostenible, eso significará que la enseñanza de las Ciencias Sociales está en el buen camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. L., Brazão, M. M. y Martins, O. S. (2001). *Programa de Geografia A...* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L. (1984). La Geografía ante la Reforma Educativa. *Geocrítica*, 53, Set.
- Comission on Geographical Education/International Geographical Union-CGE/IGU (2000). *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. Accesible en: http://www.igu-cge.org/charters_2.htm.
- Claudino, S. (1999). Por uma Geografia em Contra-Corrente. *Apogeo*, 17-18, 45-49.
- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Lisboa: Universidade de Lisboa (pol.).
- Claudino, S. (2005). Educação Geográfica, Divisões Administrativas e Cidadania Local: o desafio incontornável. *Apogeo – Revista da Associação de Professores de Geografia*, Associação de Professores de Geografia, 29, 34-42.
- Claudino, S. (2014). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografia y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, XVIII, 496 (09), 1 de dic., 10 p. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-09.pdf>.
- FAO (2013). *FAO Statistical Yearbook 2013. World Food and Agriculture*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- FAO (2014). *Statistical Yearbook. Africa: Food and Agriculture*. Accra: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Herculano, A. (s.d.). *História de Portugal*, I. Lisboa: Livraria Bertrand, 9ª Ed.
- Lacoste, Y. (1983). A Geografia. *A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)* (pp. 197-243). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Martin, F. (2011). Global Ethics, Sustainability and Partnership. En G. BUTT (Ed.), *Geography, Education and the Future* (pp. 2016-224). London: Continuum.
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

- OXFAM (2014). *Even it up. Time to end extreme inequality*. Oxford: Oxfam GB.
- PNUD (2014). Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Resumo. New York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- Ribeiro, E., Lopes, R. T. y Custódio, S. (2014). *GPS. Geografia 7.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigue, J. P. (2013). *The Geography of Transport Systems*. New York: Routledge.
- Barata Salgueiro, T. (2008). New centres for fragmented cities. En R. C. Lois González (Ed.), *Urban changes in different scales: systems and structures* (p. 519-532). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela Publicações.
- Segregação e Fragmentação. En T. Barata Salgueiro y J. Ferrão (Coords.), *Geografia de Portugal, 2, Sociedade, Paisagem e Cidades*, dir. C. A. Medeiros. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Santos, S. R. (2014). Espaço e Tempo para o Brincar em um Mundo Globalizado. En G. L. K. Timmermann, S. M. Uhmman y S. R. Santos, *Globalização, Espaço e Tempo na Educação* (pp. 33-44). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Serpa, M. S. D., Caldeira, S. N. y Gomes, C. J. (2013). Introdução. En M. S. D. Serpa, S. N. Caldeira y C. J. Gomes, *Resolução de Problemas em Contexto Escolar* (pp. 9-14). Lisboa: Edições Colibri.
- Souto, X. M., Claudino, S. (2004). *Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães: Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos, 14 p. (cdrom).
- União Geográfica Internacional/UGI (1992). Carta Internacional da Educação Geográfica. Separa da revista *Apogeo*, Associação de Professores de Geografia.
- Vidal, D. G. (2009). No interior da sala de aula: ensaio sobre culturas e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (1), jan-jun, 25-41.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, jun., 7-48.

TENDENCIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. HACER VISIBLE LO INVISIBLE

MERCEDES DE LA CALLE CARRACEDO
Universidad de Valladolid
mcalle@sdcs.uva.es

INTRODUCCIÓN

La innovación entendida como parte del ejercicio profesional docente implica replantearse qué enseñamos, cómo lo enseñamos y con qué lo enseñamos. Desde esta perspectiva emprendemos este trabajo con una reflexión sobre la innovación y los contenidos invisibles y ausentes en el currículo, y haremos una breve mirada al nuevo currículo de Primaria. Expondremos a continuación un proyecto de innovación que intenta visibilizar contenidos como la educación en valores, a través de la educación para el desarrollo, y en el que se implementa la formación inicial del profesorado en una actuación en un centro educativo. Y, abordaremos el impacto de la Web 2.0 para hacerse invisible y cotidiana en los procesos de innovación tanto en los recursos como en los métodos de enseñanza, a través de la descripción de tendencias y experiencias educativas.

INNOVACIÓN Y VISIBILIDAD CURRICULAR

Cuando hablamos de innovación en la enseñanza nos referimos a la necesidad de cambiar lo que no nos gusta de la realidad que nos rodea. Es un cambio que implica la introducción de novedades con el objetivo de mejorar. Es, por ello, un proceso sistemático que tiene como objetivo mejorar la enseñanza.

En este trabajo nos centramos en presentar esa innovación en función de cómo nos gustaría que fuera esa nueva realidad, en los aspectos positivos que nos traería ese cambio. Y, vamos a dejar de lado los aspectos negativos que queremos cambiar, porque si nos centramos en aquello que no nos gusta, podemos caer en sobredimensionar los problemas, en describirlos como insuperables. Y, no queremos poner zancadillas a los cambios. Es el modelo centrado en soluciones (Bayebach, 2012), y no centrado en los problemas. Desde esta perspectiva positiva, vamos a fijarnos en cómo nos gustaría que fuera el currículo de CCSS para hacer visible aspectos que consideramos relevantes.

Aún con este talante optimista debemos reconocer que la innovación no es sencilla. Buscando los aspectos positivos destacamos que:

La innovación está relacionada con una cultura profesional que valora el pensamiento divergente como una opción positiva. Si todo está regulado y organizado es más difícil que se lleven a cabo acciones distintas. La cultura docente es fundamental para entender la introducción de cambios como inherentes al desarrollo profesional. Sobre todo porque en la innovación el peso lo llevan las personas, y las personas innovamos llevadas por entusiasmo, con la esperanza de que el cambio introducido funcione y mejore los procesos. La innovación no se impone se vive como parte del ejercicio profesional.

La innovación debe ser asumida institucionalmente y con todas las consecuencias. Debe estar presente en la formación inicial y permanente del profesorado, se deben consolidar equipos docentes estables, se deben valorar a los docentes innovadores, y se debe vincular la investigación científica a la práctica (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012). Actualmente la innovación educativa es una temática de trabajo, es una asignatura en la formación docente, y también políticamente se han creado Direcciones Generales de Innovación Educativa... Sin embargo, la propia institución es muy reticente a los cambios que intenta promover. Y aunque la innovación sea un valor, todavía se critican las clases en las que se habla mucho porque los alumnos trabajan de manera colaborativa, y como es lógico comparten información (en voz alta). O como describe Raúl González (2014) el caso de una profesora que es seleccionada como docente en un centro educativo por su talante innovador, pero que luego le prohíben las acciones innovadoras (por ejemplo, la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre la evaluación...) porque suponían una distorsión de las rutinas habituales.

La innovación lo es porque contribuye a darle sentido de una forma diferente a la acción educativa. Innovar no es hacer cosas nuevas o diferentes sin más... innovar es cambiar, pero para mejorar con ese cambio. Desde abordar la selección de los contenidos con una perspectiva distinta, o con la introducción de un método de enseñanza diferente al habitual, o con el uso de otros recursos didácticos (Calle, 2011). Es la implementación de nuevas formas de hacer.

La innovación puede basarse en la utilización de tecnología en el aula, pero siempre que tenga una finalidad concreta y específica. Por ejemplo, las pizarras digitales tienen sentido cuando se utiliza su capacidad de interacción, y no sólo como meras pantallas de proyección.

La innovación curricular puede afectar a todos los aspectos del currículo, hablar de innovación es plantear los cambios que de manera sistemática se abordan en los contenidos que se enseñan, los métodos que se utilizan, y los recursos didácticos que se emplean. Desde esta perspectiva abordamos el presente trabajo sobre la innovación, el currículo, los contenidos ausentes y aquellos que deberían invisibilizarse.

LOS APRENDIZAJES INVISIBLES, LA INNOVACIÓN EN EL CURRÍCULO

En este trabajo tiene sentido que mencionemos el “aprendizaje invisible” como una perspectiva necesaria para abordar el currículo porque está relacionado con los contenidos que están poco presentes, que están ausentes en el currículo, que son los contenidos invisibles, y que es necesario visibilizar e integrar en la actuación cotidiana. De igual manera se habla de la tendencia a invisibilizar aquellos aprendizajes que deberían formar parte conatural con el hecho de aprender, por ejemplo la atención a los valores, o a las TIC.

Por señalar una definición, el aprendizaje invisible, según plantean Cobo y Moravec (2013), es una propuesta conceptual que integra diversos enfoques y perspectivas, que no pretende convertirse en otra teoría, sino que se denomina metateoría de integración de diferentes ideas y perspectivas. Destacan el impacto de las tecnologías y la transformación de la educación formal, no formal e informal, ya que los aprendizajes que se realizan en diferentes contextos se suman en los saberes y aprendizajes de cada persona.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes invisibles son los que están, pero que no se pueden observar, no se pueden medir, que a veces son difíciles de verbalizar. Podría entenderse con el clásico término de currículo oculto, pero también como aquellos aprendizajes que se aprenden y que no están reconocidos en la educación formal. Estaría incluido, por tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida, porque aprendemos en cualquier momento y en cualquier situación, aprendemos siempre, aunque no se certifique ese aprendizaje.

Se deberían hacer visibles y formales los aprendizajes informales, utilizando métodos activos, participativos, colaborativos, para evidenciar lo ya aprendido, y relacionar lo informal con lo formal. Los alumnos ya tienen aprendizajes adquiridos y en la educación formal se deberían poner en valor.

Desde el paradigma del aprendizaje invisible se insta, pues, al cambio en los métodos de enseñanza, un cambio en los contenidos, en la importancia de la interacción a la hora de aprender nueva información. Y, un cambio en la evaluación, que debería medir la forma de trabajar con los contenidos, y no sólo los contenidos en sí mismos. Habría que replantearse la necesidad de fomentar el pensamiento divergente, siguiendo a Sir Ken Robinson (Vera, 2010), para no seguir programando, por ejemplo, pruebas evaluadoras que sean repetitivas de informaciones, sino pruebas en las que se apliquen las informaciones trabajadas. Las competencias deberían dirigir el currículo educativo, sin embargo, son los contenidos los que lo vertebran.

Desde el paradigma del aprendizaje invisible se insta, pues, al cambio en los métodos de enseñanza, un cambio en los contenidos, en la importancia de la interacción a la hora de aprender nueva información. Y, un cambio en la evaluación, que debería medir la forma de trabajar con los contenidos, y no sólo los contenidos en sí mismos. Habría que replantearse la necesidad de fomentar el pensamiento divergente, siguiendo a Sir Ken Robinson (Vera, 2010), para no seguir programando, por ejemplo, pruebas evaluadoras que sean repetitivas de informaciones, sino pruebas en las que se apliquen las informaciones trabajadas. Las competencias deberían dirigir el currículo educativo, sin embargo, son los contenidos los que lo vertebran.

HACIA LA VISIBILIDAD DE CONTENIDOS AUSENTES, UNA APROXIMACIÓN AL NUEVO CURRÍCULO DE PRIMARIA

Es necesario replantearse qué enseñamos, ¿son los contenidos más adecuados? ¿Son los más relevantes? ¿Son los necesarios en el mundo actual? Estos son algunos de los interrogantes clásicos que desde nuestra área de conocimiento nos venimos planteando en la enseñanza de las ciencias sociales.

Parece que deberían estar presentes, y hacerse visibles, contenidos vinculados con el contexto social en el que se desenvuelve el alumnado para que sienta la necesidad de aprender, para que las temáticas sean el elemento motivador porque le permite entender

lo que ocurre en su entorno. Los contenidos adquieren otro significado, se hacen visibles socialmente si son el eje conductor de la información. Así, abordar los temas con una perspectiva de género, que haga visibles a las mujeres; o que tenga en cuenta los conflictos que suceden en el mundo actual; o el trabajo con las otras geografías, estudiando desigualdades territoriales y sociales; o incluyendo las nuevas perspectivas de la historia, junto con la revalorización de la educación patrimonial... ayudarán a que lo invisible, lo que a veces no aparece en el currículo se haga visible, o desde la perspectiva del aprendizaje invisible, sea tan cotidiano que se convierta en invisible.

Sin embargo un análisis somero del nuevo currículo de Primaria, vuelve a poner de manifiesto que los temas relevantes socialmente siguen sin aparecer. En Primaria el currículo actual (a caballo entre la LOE y la LOMCE) ha convertido el antiguo área de “Conocimiento del Medio” en la nueva “Ciencias Sociales” que sigue anclada en el conocimiento de una sucesión de acontecimientos, hechos y fenómenos a modo de listados de contenidos, que, si no se remedia, seguirán siendo percibidos por el alumnado como la asignatura para memorizar localizaciones, personajes y hechos, pero no para entender lo que ocurre a nuestro alrededor o para tener la posibilidad de tener instrumentos, por ejemplo, para interpretar las noticias de un telediario.

Los contenidos del Área de Ciencias Sociales en la Educación Primaria se estructuran en cuatro bloques. El primero se dedica a técnicas de trabajo del área (se podría asemejar a los tradicionales contenidos procedimentales) por ejemplo: Utilización de las TIC para buscar y seleccionar información. El segundo bloque se destina a la Geografía, para estudiar el entorno junto con medios más lejanos. En el tercer bloque, aunque no se explicita, se aborda desde un enfoque de geografía humana, el conocimiento de distintos grupos sociales, su distribución en el espacio... aspectos económicos, se insiste en la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y la educación financiera elemental. Y, en el último bloque, se trabajan la comprensión del tiempo histórico y su medida, las etapas de la historia, la valoración del patrimonio.

En el nuevo currículo ha adquirido más peso la evaluación, así han aparecido junto a los criterios de evaluación los denominados estándares de aprendizaje, que ayudan a concretar los contenidos mínimos a alcanzar, y que se refieren a aprendizajes observables y medibles. Estándares que están en relación con las pruebas de evaluación internacionales, a las que se somete el sistema educativo español para hacerlo comparable con otros sistemas. Sin duda, estos estándares reorientarán la enseñanza, y puede que de manera colateral acaben reorientando positivamente también los métodos de enseñanza porque la pruebas PISA o TIMSS, o por lo menos en las pruebas liberadas hasta ahora, (los ejercicios de años anteriores que ha difundido el Ministerio: <http://www.mecd.gob.es/inee/Preguntas-liberadas.html>) se componen de ejercicios orientados a la demostración de adquisición de competencias y de contenidos de tipo procedimental, más que a la demostración de aprendizajes memorísticos.

El estudio realizado por De Miguel (2014) sobre el desarrollo del nuevo currículo destaca la gran dispersión y heterogeneidad que está suponiendo la publicación precipitada de los diversos currículo autonómicos, en aspectos referentes a la aparición, o no, de objetivos del área, o en la relación entre los contenidos y los criterios de evaluación que a veces se vinculan, pero otras veces aparecen como listados independientes. Y pone en evidencia una cuestión importante: el hecho de que las directrices ministeriales sean tan detalladas (un currículo autonómico ronda las 500 páginas) implica un divorcio entre los que marcan las directrices y los que las aplican, “un ejercicio de recorte de la libertad de cátedra del maestro y una práctica administrativa intervencionista que coarta la necesaria innovación educativa.” (p. 362).

LOS CONTENIDOS AUSENTES: LOS PROBLEMAS SOCIALES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los contenidos que siguen sin aparecer son los que tienen relación con los problemas sociales. Se menciona en el currículo la emigración, el envejecimiento, los problemas ambientales, el cambio climático... Pero no se mencionan los problemas del trabajo asalariado precario, ni del paro, ni de cómo afecta al trabajo la deslocalización empresarial. Se señala, como estándar de aprendizaje, el que el alumno debe describir de manera ordenada los procesos de producción de un producto, y explicar y localizar las actividades relevantes de cada sector económico en España y Europa. Pero, no se hace ninguna mención a que vivimos en un mundo globalizado, y los productos de consumo no se producen precisamente en entorno cercanos. De igual manera están ausentes los conflictos internacionales, que no se mencionan en ningún momento, parece que vivimos en un utópico mundo en paz.

El currículo también pone énfasis en la valoración positiva de la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad, asociada parece que exclusiva al mundo empresarial. Sin embargo, la capacidad emprendedora debería verse desde un punto de vista más amplio del que presenta el currículo, porque el emprendimiento tiene que ver también con la creatividad, con la capacidad para emprender cosas, de poner en valor ideas y expectativas. Sería un emprendedor desde un artista plástico que plantea una nueva forma de expresión visual, hasta un científico que propone un nuevo camino, un nuevo método,... y claro, también, un empresario que pone en marcha un nuevo negocio... Sin embargo, en el currículo de Primaria, se insiste en la valoración positiva de la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad, pero sólo en relación con el ámbito empresarial. De hecho el contenido es: “Empleabilidad y espíritu emprendedor. La empresa. Actividad y funciones”. Plantea una visión reduccionista del concepto emprendimiento, o quizá sería necesaria una precisión en el término: “espíritu emprendedor empresarial”. Otra cuestión sería si precisamente esta orientación educativa es la que precisa nuestra sociedad.

Un nuevo currículo que quizá no contribuya a hacer visibles aquellos aspectos que pensamos que debería tener una mayor visibilidad, además de los problemas sociales, como es la perspectiva de género.

El estudio de la presencia de la mujer en trabajos de investigación histórica y geográfica es cada vez más abundante, y debería, por tanto trasladarse al ámbito curricular. La corriente de la Geografía de Género, por ejemplo, aboga por abordar el estudio del espacio geográfico, que es un espacio social, que no es neutro, que es el producto de la intervención humana, teniendo en cuenta las diferencias sociales entre hombres y mujeres en lo que afecta a las desigualdades territoriales, y a las diferencias socioeconómicas. Debería incorporarse el estudio del uso de los espacios públicos, o desagregar sistemáticamente las estadísticas que afectan a las mujeres, en los movimientos migratorios, los salarios, la movilidad laboral, o incorporar el análisis del “techo de cristal” de la mujer, esa dificultad de las mujeres para ocupar puestos de responsabilidad en las organizaciones laborales.

Trabajos de Antonia Fernández (2004) y de Carmen Rueda (2014) denuncian las dificultades para abordar la perspectiva de género en las aulas, y reclaman una presencia del enfoque de género que supere aspectos básicos coeducativos, que en muchos aspectos ya están incorporados. Por ejemplo, las imágenes e ilustraciones en los materiales curriculares intentan ser cada vez menos estereotipados. Pero, sin embargo, las figuras femeninas se suelen presentar a la rémora de los hombres.

La presencia de la “mirada de género”, mainstreaming, en todos los ámbitos curriculares, enriquecería el curriculum, porque no se trata de sustituir sino de ampliar la forma de analizar la realidad y de presentar acontecimientos del pasado. Se trata de hacer visibles a las mujeres en el curriculum porque lo convierte en útil socialmente.

Es importante socialmente dar mayor cabida a una educación que ayude en la formación de ciudadanos responsables en el entorno con el que viven. Por ello, explicamos a continuación un Proyecto en el que el peso se centra en la formación en valores. Porque son estos los que siguen estando ausentes.

LA VISIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN EN VALORES: UN EJEMPLO DE PROYECTO INNOVADOR.

La educación en valores necesita ser visible y palpable en los centros escolares. Se puede concretar de maneras muy diferentes en el aula y en el centro docente. Aquí nos vamos a detener en presentar un Proyecto de Centro que se articula en torno a la Educación para el Desarrollo. Es un ejemplo de proyecto innovador que aúna esfuerzos por hacer visibles aspectos que deberían estar siempre presentes.

La educación en valores se concreta en este proyecto de educación para el desarrollo “Semillas para un mundo mejor” creado por el CEIP Isabel la Católica, y en el que tengo la oportunidad de colaborar. Ha sido el único proyecto seleccionado para su aplicación por la Junta de Castilla y León en la provincia de Valladolid.

Un proyecto innovador que pretende integrar los temas transversales desde una perspectiva intelectual y ética, que invita al cambio de comportamientos individuales y colectivos. Es un proyecto que atiende ausencias de contenidos en el currículo, como la educación en valores y contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

La Educación para el Desarrollo es el proceso que promueve la adquisición de actitudes y valores como la solidaridad, la tolerancia, la justicia social, la lucha contra la pobreza y las exclusiones, y la toma de conciencia de los problemas del entorno local entendiendo que se enmarca en procesos globales. Se precisa pues, la necesidad de trabajar para un Desarrollo Sostenible, porque el desarrollo debe atender a las necesidades del presente sin comprometer los recursos para el futuro, buscando un equilibrio entre naturaleza, sociedad y recursos económicos.

Es un Proyecto que atiende a la necesaria conexión del centro escolar con el entorno en el que se encuentra a través de la colaboración con instituciones cercanas, como el centro de salud y diversas ONG radicadas en el barrio. Es un proyecto que permite la toma de conciencia de los problemas del entorno local entendiendo que se enmarcan en procesos globales. Es la mirada a lo local sin perder la perspectiva global. La toma de conciencia y el conocimiento para los niños y niñas, parte de lo que ellos hacen y de lo que conocen para a partir de ahí contextualizarlo en ámbitos mayores. Proyecto que busca la implicación personal a través del conocimiento de aspectos cercanos y tangibles y de situaciones lejanas y que pueden provocar empatía para ver el conjunto de forma diferenciada.

Incorporar a las aulas la Educación para el Desarrollo es un aspecto destacado en el trabajo de la competencia social y ciudadana. Este es un proyecto que implica a todo el alumnado del centro educativo, tanto de Infantil como de Primaria, en total cerca de 200 alumnos y alumnas. El Proyecto se concreta en la elección de celebraciones internacionales de temas relacionados con el Desarrollo. Cada Trimestre se centra en una temática: en el primer trimestre la celebración del Día de los Derechos del niño, en el Segundo trimestre en el Día del Agua, y en el tercero el Día contra el trabajo infantil. Con el eje de esas fechas se preparan actividades para conocer, sensibilizar y comprender los Derechos Humanos y las diferentes oportunidades de los niños en función del lugar donde han nacido. Así desde cada curso y desde cada área se colabora en la realización de actividades mensuales y trimestrales que se comparten con el resto del centro y de la comunidad.

Y, es un proyecto que contribuye a la formación inicial de futuros profesores que participan colaborando con el centro educativo. Esta intervención en la formación inicial nos parece destacable puesto que ayudará, con el modelo, a que nuestro alumnado universitario llegado el momento desarrolle la innovación como una parte básica de su ejercicio profesional. Los proyectos de interacción entre la formación inicial y permanente del profesorado son altamente formativos (González Gallego, 2000). Este proyecto facilita que el futuro docente viva experiencias ricas que les servirán como modelo de actuación profesional.

LA WEB 2.0, TENDENCIA INNOVADORA HACIA LA INVISIBILIDAD DE LO COTIDIANO

Desde la perspectiva del aprendizaje invisible, las TIC se deben hacer invisibles. Para los jóvenes la denominación de “nuevas tecnologías” es una sobrevaloración que realizamos los adultos. Por ejemplo, a los adultos tampoco nos sorprende una lavadora, está integrada en nuestra vida cotidiana, se ha hecho, por tanto, invisible.

Por ello, el valor de las TIC está en cómo se utilice, no en su uso como tal, que se establece como necesario. Coincidimos con Moraga (2011) en que su utilización debe ser el medio que con todas sus potencialidades permita mejorar los aprendizajes. No es sólo hacer lo mismo en un nuevo soporte. Nos encontramos envueltos en TIC, lo que supone unos nuevos comportamientos sociales, no son solo aparatos, supone una nueva forma de difundir y consumir cultura. Estamos ante el cambio en la transmisión del conocimiento, pasamos de la cultura sólida (libros) a la cultura líquida (en la nube) (Área Moreira, 2012). Implica por ello, intentar implementar nuevas competencias para enseñar y para aprender en ciencias sociales

El uso de soportes digitales en el aula está cada vez más extendido, en muchos centros se utilizan tablet, o miniordenadores, y en todas las etapas, desde Infantil hasta la Universidad se utilizan de forma habitual. Esta difusión debería encaminarse a la realización de tareas cada vez más complejas con el apoyo tecnológico. El camino desde la web1.0, con un componente unidireccional desde la red hacia el usuario, la web 2.0, basada en la colaboración entre usuarios en la red, y hacia la web 3.0, la red semántica y personalizada, implica el uso de recursos didácticos cada vez más atractivos que soporten contenidos “enriquecidos”, que aporten valor al proceso de enseñanza.

Entre los recursos más usuales destacamos los Blogs, las Webquest, los editores de texto en la nube (como Google Drive, o Dropbox), o las Wikis, que facilitan el trabajo colaborativo entre los alumnos y dinamizan la relación con el profesor en la creación de materiales. Son recursos que ayudan en la creación de itinerarios formativos personales para el alumnado, es la creación del Entorno Personal de Aprendizaje, complejo y más adaptado a sus intereses, que puede incluir desde su Portfolio digital o los lugares de interés seleccionados o “curados” en su comunidad virtual, aprovechando las ventajas que las redes sociales profesionales poseen, adaptadas a su edad y nivel educativo. Vamos a detenernos en algunos de ellos.

La Webquest combina la resolución de tareas estructuradas, con búsqueda de información guiada en la red. La tarea debe consistir en algo más que contestar preguntas sobre hechos o conceptos o copiar lo que aparece en Internet; se trata de manipular la información: analizar, sintetizar, transformar, crear, juzgar, etc. Tareas atractivas que motivan al alumnado, y que, para el profesorado suponen la aplicación de métodos activos de enseñanza. Cada vez son más numerosos los repositorios de WebQuest en los portales educativos de cada Consejería Educativa, aunque se insta al profesorado a que elabore sus propias propuestas para adaptarlas a su contexto concreto.

Asimismo, destacan el uso didáctico de la creación de códigos QR, o de Realidad Aumentada para la enseñanza de las Ciencias Sociales, como ya vimos en el Simposio de Guadalajara en la ponencia de Josep Silva (2013) y cuyas experiencias encontramos en su blog: <http://qrarsociales.blogspot.com.es/p/los-codigos-qr.html>.

También debemos hacer mención expresa a cuando el contenido educativo, la utilización de las TIC son el objeto del aprendizaje. En el caso de la Geografía con la utilización de las TIG (Tecnologías de Información Geográfica), a través del uso de Sistemas de Información Geográfica (De Miguel, 2013) que deben convertirse en elementos curriculares. Por ejemplo, con el trabajo con Google Earth para la creación de webquest espaciales (EarthQuest), incluso en la etapa infantil (Calle, 2009). Y, también el uso de ArcGis, por ejemplo para la creación de mapas del entorno, por ejemplo mapas de ruido para abordar los problemas de contaminación acústica (Buzo, 2014).

Recursos innovadores y muy motivadores y ejemplos de buenas prácticas que se multiplican con el tiempo, como vemos también en “Procomún”, en la Red de recursos educativos en abierto del Ministerio de Educación que aglutina recursos didácticos y experiencias, <http://linkis.com/procomun.educalab.es/aI2WW>. Y, también a través de la Red de Buenas Prácticas del INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/>.

Las experiencias de innovación ya no se quedan dentro de las aulas, las posibilidades comunicativas de internet hacen posible la difusión masiva de actividades y propuestas de aula, que si no fuera por esta herramienta quedarían en el olvido. En este sentido las redes sociales tiene cada vez más importancia como lugares para compartir experiencias y recursos. En nuestra área la red: Clio en Red, configurada por Diego Sobrino (<http://clioenred.ning.com>) es una de las más importantes por la gran cantidad de grupos temáticos de trabajo. También se han creado perfiles en las comunidades virtuales como Facebook, Twitter o LinkedIn, específicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Son ejemplos de redes sociales que permiten la conexión entre profesionales que comparten recursos. La tendencia actual en innovación es, además de su aplicación en la formación permanente, buscar fórmulas eficaces para implementarlas en la enseñanza obligatoria de una manera coherente.

En este sentido, la importancia de los Blog de aula es evidente. Es una manera de dar a conocer las tareas y los recursos que los docentes utilizamos de manera cotidiana. Tienen una utilidad inmediata para los alumnos y alumnas de un aula concreta, pero también sirven de escaparate del docente que trabaja con este medio. Allí se ponen de manifiesto los recursos didácticos que utilizan y las tareas y actividades de trabajo que impulsa con sus alumnos.

Un estudio sistemático de la importancia de los blogs en nuestra área en la etapa Secundaria (Sobrino, 2013) destaca como conclusiones, entre otras, que es recurso muy motivador, que sirve para acercar al alumno y al profesor, que permite acceder a un gran número de fuentes sin ningún coste, y permite difundir el trabajo de los alumnos a toda

la comunidad. A la vez mejora la práctica personal a través del conocimiento y la difusión de experiencias didácticas. Señala que aunque se utilizan los blog como repositorio de materiales, y algunas actividades propuestas son repetitivas, también destacan actividades que suponen un alto nivel de reto, o actividades integradas, o proyectos, o aprendizaje basado en juegos.

CAMBIOS METODOLÓGICOS APOYADOS EN RECURSOS TIC

La utilización de metodologías activas en las que el alumnado se convierte en el eje de la enseñanza, apoyadas en el uso de TIC, puede ser un gran sustento para un cambio real metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Buzo, 2014). Algunos ejemplos con la utilización de juegos, el Aprendizaje Basado en Proyectos, o “la clase al revés”, pueden ser una referencia.

La utilización de una metodología lúdica en el aula no es nueva, los juegos sirven para aprender y para motivar, y movilizan en el alumnado estrategias y habilidades de alto nivel. El análisis y aplicación de videojuegos por ejemplo, es una propuesta que se ha venido planteando desde hace años (Calle, 2000). Ahora se utiliza el término “gamificación” para denominar la implementación de recursos lúdicos, que inicialmente no tienen una intencionalidad didáctica, en contextos de aprendizaje formal. Así destacan juegos de estrategia, por ejemplo “SimCity”, para la creación de ciudades y para comprender mediante su diseño los entornos urbanos; o la utilización de mapas Flash, para mejorar el aprendizaje de la localización espacial; o de juegos que se desarrollan en otras épocas como “Caesar” para iniciarse en la comprensión del Imperio Romano (Sánchez, 2004), o del juego “Faraón”, para el Egipto; o “Patriciam” para preparar el trabajo sobre las rutas comerciales a través del comercio marítimo de la Liga Hanseática por el mar del Norte y del Báltico.

Otra tendencia, que tampoco es nueva, pero que requiere insistencia, es la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos (cuando el trabajo se encamina hacia la construcción de un producto), o del Aprendizaje Basado en Problemas (cuando el trabajo se orienta hacia la solución de un interrogante). Es realmente la aplicación de un método activo para la enseñanza. En Infantil es cada vez más habitual y se está convirtiendo en una alternativa a los proyectos de fichas de las editoriales. En Primaria hay cada vez más docentes que los aplican y que buscan, a través de ejes temáticos, organizar su clase o la utilizan como complemento. Y en Secundaria, destaca una propuesta que del profesor Manuel Jesús Fernández Naranjo (2013), al plantear un currículo completo para Secundaria a través de ABP, desde 1ª a 4º curso, y con algunos proyectos ya desarrollados y enlazados en su blog. Proyectos con temáticas atractivas y con la propuesta de realización de tareas de manera cooperativa en las que la búsqueda de la información en la red, y la presentación de los trabajos ocupa una parte esencial. Supone poner el foco de atención en aspectos que pueden quedar ocultos en el desarrollo curricular.

Otra tendencia innovadora es la utilización de “la clase al revés”, The Flipped classroom. Las tareas que antes se hacían en casa ahora se realizan en clase y al revés. En casa ven al profesor en vídeos (“píldoras informativas” cortas, a través de vídeos subidos en youtube, por ejemplo). Sobre el video los alumnos preparan las preguntas y/o hacen un resumen. En clase se sigue el guión de las preguntas formuladas por los alumnos. Una vez resueltas, los alumnos deben hacer una tarea, un proyecto, un laboratorio... El profesor es el tutor de las tareas. Y ellos aprenden a ser responsables de su aprendizaje. La web española que sirve de apoyo en esta iniciativa (<http://www.theflippedclassroom.es/blog/>) recopila experiencias y recursos de apoyo para llevarla a cabo.

CONCLUSIONES

La innovación en nuestra área se encuentra en intentar visibilizar los contenidos ausentes para problematizar la enseñanza de las Ciencias Sociales. Abordar los problemas sociales e incorporar perspectivas poco habituales, como la de género, revalorizarán los contenidos sociales como instrumentos útiles en la formación de ciudadanos. Formación que no debe olvidar una formación en valores, porque el aprender a ser personas debería ser el objetivo básico de la educación, como señalamos en el Proyecto de innovación que estamos llevando a cabo sobre la Educación para el Desarrollo.

Las TIC forman una parte importante de la innovación, siempre que no se queden en una mera sustitución de soportes. Supondría visibilizarlas para hacerlas invisibles y cotidianas, para incorporar lo cotidiano al ámbito educativo, pero enriqueciendo su uso a través de las potencialidades que permiten respecto a la búsqueda y selección de información. Así como la propia alfabetización en aquellas herramientas propias de los saberes sociales, como los sistemas de información geográfica que ayudan a la formación espacial crítica de ciudadanos que se desenvuelven en el territorio. Aprovechar, por tanto, las TIC y la web 2.0 como herramientas de comunicación imprescindibles para aprender de ellas y con ellas.

Habría que insistir en la necesidad de estrategias basadas en aprendizajes activos, que deben estar enlazadas con la apuesta por un cambio metodológico en las aulas, que ayuden a ver la realidad de manera que no sólo sea descriptiva sino también explicativa. Y en este camino la formación de profesores no puede quedarse al margen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área Moreira, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista Comunicar*, 38. doi:10.3916/C38-2012-02-01.
- Beyebach, M. (2012). El modelo centrado en soluciones en la orientación escolar. *Revista ACLPP Informa*, 28, 5-9.

- Buzo, I. (2014). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Geografía con un metodología activa. En R. Martínez y E. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Vol. II. (pp. 11-34). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE- Universidad de Córdoba.
- Calle Carracedo, M. de la. (1999). *La aplicación de una metodología lúdica para la enseñanza-aprendizaje. Una aproximación a través de las Ciencias Sociales*. [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Valladolid.
- Calle Carracedo, M. de la. (2009). Aplicación de Google Earth en la formación del profesorado de Educación Infantil para el conocimiento geográfico. En AAVV. *A inteligência geográfica na Educação do século XXI*. (pp. 152-157). Lisboa: Associação do professores de Geografia de Portugal – Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE.
- Calle Carracedo, M. de la. (2011). Líneas de innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales para la educación infantil. En P. Rivero, *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp.173-192). Zaragoza: Mira Editores.
- Cobo, C. y Morovec, J. (2011). *Educación Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- De Miguel, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica*, 14, 17-36.
- De Miguel, R. (2014). Ciencias Sociales y Didáctica de la Geografía en el Currículo de Educación Primaria de la LOMCE. En R. Martínez y E. Tonda (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Vol. I. (pp. 345- 364). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE- Universidad de Córdoba.
- Fernández Naranjo, M. J. (13 de junio de 2013). *¿Un currículum de Ciencias Sociales en PBL?* [Mensaje en un blog] Recuperado de <http://tacticasc.blogspot.com.es/2013/06/un-curriculum-de-ciencias-sociales-en.html>.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 565-683). Alicante: Asociación del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Gallego, I. (2000). Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Teoría y Práctica. En J. Pagés, J. Estepa, J. y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado* (pp. 491-516). Huelva: Universidad de Huelva.
- González García, R. (3 de octubre de 2014). Innovación educativa vs. simulacro: los 5 errores en las instituciones educativas que intentan innovar. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://conektioblog.com/2014/10/03/innovacion-educativa-vs-simulacro-los-5-errores-mas-comunes-de-las-organizaciones-educativas-que-intentan-innovar/>.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2102). Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 15, 1, 19-26.
- Moraga Campos, J. (2011). Aprendizaje invisible: hacia una nueva didáctica de la geografía. En J. J. Delgado Peña, M^a L. de Lázaro Torres y M^a J. Marrón Gaite (Coords.), *Aportaciones de la Geografía al aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 130-145). Málaga: Asociación de Geógrafos Españoles- Universidad de Málaga.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, currículo básico de la Educación Primaria. En Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014.

- Rueda Parra, C. (2014). Enseñar y aprender Geografía desde un enfoque de género. En R. Martínez y E. Tonda. (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 193-220). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles - Universidad de Córdoba.
- Sánchez Agustí, M, (2004). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma. En I. Vera y D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Silva, J. M. (2013). Aplicaciones de los códigos QR y la realidad aumentada en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. J. Díaz, A. Santiestebán y A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 553-573). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares – AUPDCS.
- Sobrino, D. (2013). El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Clio History and History teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>.
- Vera, V. (17, Octubre, 2010) *Ken Robinson: Changing Paradigms (Spanish)*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>.

MÉTODO HISTÓRICO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO: LOS PROCESOS DE CAMBIO A TRAVÉS DE LOS PROTAGONISTAS DE PELÍCULAS DE CINE DE GÉNERO HISTÓRICO

LUIS MIGUEL ACOSTA BARROS
IES Profesor Martín Miranda (Canarias)
lacobar@gobiernodecanarias.org

La enseñanza de la historia se aborda, a fecha actual, desde planteamientos metodológicos diversos. Todavía reconocemos estrategias didácticas que giran alrededor de la transmisión de conceptos por parte del profesorado y donde la interpretación de los hechos no ocupa una posición central, cierto, pero también abundan experiencias centradas en el aprendiz y la causalidad, de planteamiento problematizado, que hacen suyo el método indagativo y en las que, al menos implícitamente, se incorporan técnicas del método histórico. Precisamente nos situamos en este interés: analizar el proceso seguido durante una investigación-acción propia para introducir el método de investigación en la enseñanza de la historia contemporánea en bachillerato y, de modo particular, cómo desde la implementación de sus actividades, basadas en situaciones de aprendizaje basadas en problemas de *role playing*, se ha contribuido al reconocimiento, el análisis y la valoración de la actuación de sujetos representativos de colectividades hasta ahora objeto de poca atención. Para esto nos hemos valido de películas de género histórico y el papel interpretado en ellas por protagonistas representativos y en algunos casos excepcionales de esos sujetos colectivos¹.

EL MÉTODO HISTÓRICO Y EL CINE EN UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA BASADA EN EL *ROLE PLAYING*

La introducción del alumnado en el método histórico es un planteamiento de presencia creciente. Se recoge en las orientaciones de los últimos currículos oficiales estatal y autonómicos en España de ESO y bachillerato (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE...); también cuenta con apoyo en el ámbito de la didáctica y experiencias docentes a lo largo de

¹ La experiencia se recoge en nuestra tesis titulada “El desarrollo de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital desde una didáctica de la historia en bachillerato promotora del aprendizaje colaborativo” (Universitat Rovira i Virgili, julio 2014). En línea, <http://www.tdx.cat/handle/10803/283288>.

cuarenta años, principalmente las que han incorporado el método de proyectos, compartidas en comunidades de aprendizaje, publicaciones, etc. (Prats y Santacana, 2011). La procedencia de esta perspectiva para promover el desarrollo competencial no se cuestiona a día de hoy pero, además, es reconocida como apropiada para apoyar la innovación: sitúa al estudiante ante el desafío que el historiador tiene de aplicar el método científico para producir conocimiento histórico (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, p. 20). Este enfoque, que hacemos nuestro, también es aplicable a experiencias que reivindiquen el reconocimiento del protagonismo y/o la incidencia de sujetos colectivos, especialmente de los excluidos, menos conocidos, al estudiarse los procesos de continuidad y cambio históricos (Mainer, 2001).

De otra parte, la aceptación que entre los jóvenes tiene el cine nos llevó a considerar la conveniencia de favorecer la introducción del método histórico en el diseño didáctico desde la formulación de situaciones de aprendizaje basadas en películas de género histórico. El problema a resolver por el alumnado se formula a partir de la propuesta de una modificación del guion cinematográfico y exige la asunción del rol de alguno de sus principales protagonistas. Obviamente el producto desarrollado no es conocimiento histórico en sentido estricto pero, para elaborarlo, sí es necesario aplicar algunas de las técnicas del método. Esta estrategia, válida para cualquier sujeto histórico individualmente considerado, también es aplicable con la pretensión de visualizar colectivos, en especial los que han merecido menos interés por la historia académica, a partir de las opiniones pronunciadas y las acciones ejecutadas por algunos de los protagonistas de las películas que en buena medida los representan. Ejemplos de este último caso nos los encontramos en la investigación-acción objeto de estudio y se comparten en la presente comunicación: el proletariado durante la revolución industrial (*Tiempos Modernos*), los soldados durante la Primera (*Gallipoli*) y la Segunda Guerra Mundial (*Salvar al Soldado Ryan*) y los jóvenes de la Alemania oriental ante la caída del Muro de Berlín (*Good Bye, Lenin!*).

En general, el docente que quiera introducir el método histórico, enseñar a “pensar históricamente”, dispone de un reconocimiento académico y de un interés compartido con otros compañeros, sin duda, pero siendo incluso esta situación favorable, también es razonable que surjan dudas sobre ciertos elementos del desarrollo curricular propio, mayor si cabe cuando el objetivo es el estudio de sujetos colectivos hasta ahora poco considerados por la ciencia histórica. ¿Cómo pueden los estudiantes reconocer y valorar la participación y/o la incidencia de estas colectividades en la producción de los hechos cuando en sus clases apenas han merecido atención hasta ahora? Y desde el punto de vista general pero también aplicado a situaciones de aprendizaje centradas en este tipo de sujetos, ¿qué técnicas y tareas del método están en condiciones de implementar para resolver un problema simulado de naturaleza histórica? Y en caso de que así sea, ¿cabe realizar una propuesta de matrices para su evaluación estandarizada a partir de las experiencias conocidas? Y finalmente, considerado todo esto y

los medios didácticos disponibles, ¿se puede desarrollar con eficacia un diseño que supla la compleja integración del método histórico, por adaptada que sea, por una estrategia que se limite a la introducción secuenciada, gradual, de solamente algunas de sus tareas, técnicas? ¿Podemos desde este planteamiento, además, reconocer y analizar el protagonismo de colectividades hasta ahora poco valoradas en los procesos de cambio?

LOS ROLES BASADOS EN PROTAGONISTAS CINEMATOGRAFICOS COMO MEDIO PARA VISUALIZAR COLECTIVIDADES EN LOS PROCESOS DE CAMBIO HISTÓRICO

Tal como hemos apuntado con anterioridad, hoy es posible diseñar situaciones de aprendizaje basadas en películas de género histórico en las cuales el alumnado de bachillerato pueda identificar la presencia de protagonistas que cumplan el requisito de representar, ejemplificar, los comportamientos tipo de estos colectivos normalmente silenciados por la historia académica, oficial, como niños, jóvenes, mujeres, campesinado, proletariado, marginados sociales, soldados de reemplazo... Probablemente el cine sea uno de los recursos más apropiados para la visualización de estas colectividades con las que el espectador puede identificarse, empatizar, y favorecer así, desde el punto de vista didáctico, la formulación de problemas basados en el *role playing*. De forma aplicada, “haciendo”, con la referencia del guion cinematográfico, el estudiante comprende la incidencia que en estos sujetos tuvieron los procesos de cambio experimentados por las sociedades de las que formaban parte y cómo incidieron en sus opiniones.

Mayor dificultad genera, según nuestro criterio, la orientación del diseño hacia el reconocimiento de la participación de estas colectividades en el devenir histórico a partir de la acción de los protagonistas de las películas que las ejemplifican. No obstante, sí ha sido posible en el caso de nuestra investigación-acción en algunas situaciones y procesos, por ejemplo, con la organización del movimiento obrero en la tarea *Charlot escribe una carta...* (*Tiempos Modernos*)², la actividad bélica de soldados de reemplazo en la Primera Guerra Mundial (Webquest *Gallipoli*)³ y la Segunda Guerra Mundial (Webquest *Salvar al soldado Ryan*)⁴, o con la resistencia de los jóvenes frente al régimen de la República Democrática Alemana en la Webquest *Good Bye, Lenin!*⁵.

En una actividad de aprendizaje de estas características, consideramos, es fundamental que la descripción mínima del producto esté acompañada de un planteamiento más o menos explícito del rol que se tiene que asumir. Es un apoyo imprescindible para el alumnado con independencia de que posteriormente se puedan aceptar propuestas

² <http://historiaaportodas.blogspot.com.es/2008/09/charlot-escribe-una-carta-maggie-ayudas.html>.

³ <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1418693406192>.

⁴ <http://historiaaportodas.blogspot.com.es/2009/03/webquest-ryan-y-la-epoca-de-los-juicios.html>.

⁵ <https://sites.google.com/site/webquestgoodbyelenin/home>.

alternativas negociadas por los grupos de trabajo. Así, en el producto de *Charlot escribe una carta...*, por ejemplo, se invita a los estudiantes a elaborar una carta en la que el protagonista (Charlot), entre otros contenidos a incluir, explique a su pareja que aún vive en el campo cómo tomó conciencia de la explotación sufrida por los trabajadores industriales y apoyó la implantación del sindicato obrero o la organización de huelgas en la fábrica en la que trabajaba.

En las tres Webquest de la secuencia que nos ocupa el planteamiento es más audaz. Directamente se invita al alumnado a modificar la orientación misma del guion de las películas, eso sí, manteniendo un planteamiento verosímil. Por ejemplo, en *Salvar al soldado Ryan*, un soldado redacta una carta donde resume sus experiencias de la guerra y elabora un mapa histórico en formato digital (Acosta Barros, 2010b). La realización de la tarea se presenta así:

Después de conocer la peripecia del soldado norteamericano Ryan, rescatado por los aliados de la retaguardia alemana de Normandía, abandonamos la realidad del personaje y planteamos un escenario de ficción: a diferencia de lo que hemos visto en la película, Ryan no regresa con su madre, sino que sigue en la lucha (junio de 1944). Durante dos años y unos meses va a acompañar al ejército norteamericano en su avance hacia Alemania, presenciara en mayo de 1945 la rendición de la Alemania nazi, formará parte de las tropas aliadas que ocuparon el país y será nada más y nada menos que uno de los soldados que vigile a los criminales de guerra nazis enjuiciados en Nüremberg y testigo del descubrimiento del cadáver de Hermann Goering el día 15 de octubre de 1946, víspera del día fijado para su ahorcamiento y el de otros condenados a muerte. Esa misma tarde, tras descubrirse el cuerpo de Goering y ejecutarse las otras sentencias, Ryan escribe una carta a su madre contándole sus experiencias, especialmente su visión de los cambios que se producen en el mundo desde el Desembarco de Normandía hasta ese mismo momento. Además Ryan adjuntará un mapa a su carta, mapa donde situaremos y comentaremos los principales acontecimientos relatados.

Similar enfoque, de enmienda profunda del guion de la película, se presenta en la Webquest *Good Bye, Lenin!* Aquí el cambio requerido para desarrollar el producto es el siguiente:

Nos vamos a situar también en el papel de Alexander y su familia, amigos y conocidos, pero para nosotros la evolución de la enfermedad de Christine va a ser algo diferente: saldrá del coma, sí, pero en día distinto, el de la propia Reunificación Alemana (3 de octubre de 1990), con plena conciencia y conocimiento de lo que le rodea, pero sin acordarse absolutamente nada de qué fue la RDA y su vida en ella como entusiasta afiliada al partido del régimen (SED), monitora de grupos de pioneros, profesora de una escuela, remitente de cartas de control de calidad de la producción de bienes de consumo hechos en fábricas estatales... Nuestro problema consiste en ayudar a Christine a recuperar su pasado a través del relato de las experiencias de su hijo, secreto opositor del régimen de la RDA.

Esta estrategia, aquí expuesta, no solamente cabe aplicarla para analizar y valorar comportamientos dominantes en colectivos poco reconocidos, también para subrayar los excepcionales dentro de ellos. Un ejemplo lo tenemos en la Webquest *Memorias de*

*África*⁶ donde una de las dos producciones exige al alumnado asumir el rol de Karen, una colona al frente de una explotación en Kenia que defendía la emancipación de la mujer y la protección de la población indígena. En este caso es conveniente, según nuestro criterio, subrayar dicha circunstancia en la formulación de la situación problemática. Esta perspectiva se recoge en el enunciado de esta Webquest de la siguiente manera:

Karen está en Dinamarca, de regreso de África. Es el año 1935. Quiere contar “a sus sobrinos” qué vivió en África y estos, que saben bien que en aquella época con limitados medios de comunicación poco pudo saber por la prensa de lo que sucedió en Europa, quieren regalarle a su tía el recuerdo de lo que allí sucedió y no conoció. Tía y sobrinos, para ello, se van a intercambiar un álbum. Y como cuando la primera le relataba cuentos a los segundos, vamos a poner “pie a esas fotos” recurriendo al apoyo de algunas palabras o frases cortas. Recordemos, a la hora de confeccionar el álbum, el carácter contestatario que tuvo Karen en su vida en la colonia, cómo no aceptaba de buen grado la extrema explotación de los indígenas o la discriminación que sufría la mujer en aquella sociedad.

¿CÓMO INTRODUCIR EL MÉTODO HISTÓRICO EN EL DISEÑO DIDÁCTICO?: UNA PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN

En general, en estas actividades basadas en el *role playing* histórico centradas en el estudio de colectividades objeto de poca atención historiográfica, igual que en otras situaciones de aprendizaje que recogen la acción de sujetos individuales o de grupos más estudiados (dirigencia política, mandos militares, aristocracia, burguesía...), es necesario tener en cuenta el desarrollo cognitivo del estudiante al formularse los objetivos relacionados con la aplicación de las tareas del método histórico. Esta prevención se tuvo con ocasión del diseño de las actividades y las tareas de aprendizaje de la investigación-acción cuyo análisis nos ocupa. Así, a partir de las orientaciones curriculares, la producción académica y nuestra experiencia, se hizo una ordenación de tareas de modo tal que, aquellas que se consideró que eran más sencillas y/o había precedentes de trabajo por el alumnado, se incorporaron antes y/o con menos ayuda. En cambio, las más complejas o las que no se habían incorporado en cursos anteriores, se introdujeron con más apoyo, durante más tiempo y/o más tarde. Por ejemplo, los aprendizajes incorporados al proceso de descripción y evaluación durante el primer trimestre fueron el análisis de fuentes –credibilidad y contenido–, la causalidad –simple pero también introducción a la intencionalidad y la multicausalidad– y la iniciación en la explicación histórica. Ya en el segundo se añadió una pretensión descriptiva y de evaluación de la clasificación de fuentes, y en el tercero, de la formulación y la validación de hipótesis. Al final del curso no solo concluyó el proceso de introducción y descripción del método, también se afrontó una evaluación de estos aprendizajes, tanto para cada estudiante

⁶ <https://sites.google.com/site/recordandoafrica/home>.

como en el grupo, esta última orientada a comprobar cuáles se habían desarrollado satisfactoriamente en mayor número de estudiantes y cuáles, en cambio, presentaron más dificultad.

Pero para lograr el nivel de evaluación fue necesario seguir una estrategia de descripción previa de estos aprendizajes del método histórico. Se apoyó en las producciones de proceso y finales de las actividades y las tareas desarrolladas en las que, en algunas de ellas, se exigía al alumnado la asunción del rol de protagonistas que ejemplificaban colectividades poco estudiadas tal como se ha apuntado. En la tabla 1 compartimos las actividades y las tareas de la investigación-acción que tuvieron como referencia este tipo de sujetos colectivos, y la relación que se establece entre ellas y los aprendizajes del método histórico que se pretendían implementar.

Tabla 1. Aprendizajes básicos vinculados con el método histórico reconocibles en la implementación de actividades, tareas y pruebas de evaluación y centradas en la acción de sujetos colectivos. Investigación-acción.

Actividades y tareas	Aprendizajes básicos en método histórico ⁷									
	A.1	A.2	A.3	A.4	B.1	B.2	B.3	C.1	D.1	E.1
Rol histórico: <i>Charlot escribe una carta...</i>	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-
Comentario película: <i>Germinal</i>	x	x	x	-	x	x	x	-	x	-
Rol histórico: <i>Debate entre socialistas...</i>	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-
Comentario película: <i>La huelga</i>	x	x	x	-	x	x	x	-	-	-
Webquest <i>Memorias de África</i> (1ª parte)	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-
Webquest <i>Gallipoli</i>	x	x	x	-	x	x	x	-	x	-
Webquest <i>Memorias de África</i> (2ª parte)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
Webquest <i>La secretaria de Hitler</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-
Comentario fragmentos de películas sobre la Segunda Guerra Mundial	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-
Webquest <i>Good Bye, Lenin!</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Comentario películas de cine: <i>La Guerra Fría</i> y <i>la Descolonización</i>	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-

⁷ A.1, distinción entre hechos históricos verídicos y verosímiles en el argumento de la película; A.2, identificación de valores e intereses ideológicos actuales en la presentación de hechos históricos representados en la película; A.3, diferenciación entre la valoración ética de hechos y procesos históricos incorporados en el argumento conforme a los valores ideológicos de esa época y los actuales; A.4, formulación de propuestas alternativas de argumento de la película que no entren en contradicción con el contexto histórico; B1, reconocimiento y descripción de relaciones causa-efecto en los hechos históricos presentes en el argumento; B2, reconocimiento y descripción de la intencionalidad de sujetos individuales y colectivos en la producción de hechos o procesos históricos presentes en el argumento; B.3, reconocimiento de la multicausalidad en la producción de hechos históricos presentes en el argumento; C.1, reconocimiento aplicado de los distintos géneros de películas de contenido histórico y, en función de esa tipología, valorar su credibilidad y potencial utilidad como fuente de conocimiento; D.1, relato sucinto de las circunstancias históricas básicas de una película: descripción y mínima interpretación; E.1., formulación original de hipótesis interpretativas de hechos o procesos fácilmente reconocibles en el argumento a partir de conocimiento histórico propio adquirido y presentación de una propuesta razonada de validación.

Este paso era necesario pero no suficiente. Tuvimos que ir más allá porque para evaluar los aprendizajes era preciso describirlos con bastante detalle. La estrategia que para ello se siguió partió de la formulación de una descripción provisional contextualizada de estos en las tareas de aprendizaje de la secuencia, básicamente en su aplicación a las situaciones en las que se desafiaba al estudiante a asumir el papel de protagonista simulado de un hecho histórico introducido a través de una película. Obviamente, para situarse en ese rol, era preciso considerar el conjunto de factores concurrentes, incluida la pluralidad de intereses de los protagonistas individuales y colectivos de los hechos. Esta perspectiva, como hemos apuntado ya, era más difícil asumirla en el caso de sujetos que ejemplificaban las colectividades menos estudiadas por la producción histórica, especialmente cuando a través del enunciado de la tarea se demandaba al alumnado la necesidad de tomar decisiones, actuar, no solo describir y/o valorar el efecto de hechos presentados. Las descripciones de aprendizajes correspondientes al método histórico así logradas se revisaron regularmente con ocasión de la evaluación trimestral de la implementación de la investigación-acción de modo que a final de curso se logró una descripción que, en términos generales, se consideró suficiente, satisfactoria (véase tabla 2).

Tabla 2. Proceso de construcción de la descripción de uno de los aprendizajes básicos vinculados con el método histórico en E-A objeto de desarrollo desde la investigación-acción. Final (tercer trimestre) y precedentes

Aprendizajes básicos en I-A <i>[Tareas de método histórico]</i>	Clave	Hemos buscado en las producciones finales o provisionales de tareas complejas y actividades, en las respuestas de las pruebas de evaluación: habilidades, destrezas...		
		Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre y final
Analizar las películas de cine histórico como fuente <i>[Análisis de fuentes: credibilidad y contenido]</i>	A.1.	Distinción entre hechos históricos verídicos y verosímiles en el argumento.		
	A.2.	Identificación de valores e intereses ideológicos actuales en la presentación de hechos históricos representados en la película.	Identificación de valores e intereses ideológicos actuales en la presentación de hechos históricos representados en la película y reconocimiento de cuál puede ser la causa de esa presencia.	
	A.3.	Diferenciación entre la valoración ética de hechos y procesos históricos incorporados en el argumento conforme a los valores ideológicos de esa época y los actuales.		
	A.4.	Formulación de propuestas alternativas de argumento de la película que no entren en contradicción con el contexto histórico.		

Aprendizajes básicos en I-A <i>[Tareas de método histórico]</i>	Clave	Hemos buscado en las producciones finales o provisionales de tareas complejas y actividades, en las respuestas de las pruebas de evaluación: habilidades, destrezas...		
		Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre y final
Identificar e interpretar relaciones causales históricas en películas de cine. <i>[Causalidad: relación causa-efecto, intencionalidad y multicausalidad]</i>	B.1.	Reconocimiento y descripción de relaciones causa-efecto en los hechos o procesos históricos presentes en el argumento.	Reconocimiento, descripción e interpretación de relaciones causa-efecto en los hechos o procesos históricos del argumento.	
	B.2	Reconocimiento y descripción de la intencionalidad de sujetos individuales y colectivos en la producción de hechos o procesos históricos presentes en el argumento.	Reconocimiento, descripción e interpretación (por qué) de la intencionalidad de sujetos tanto individuales como colectivos en la producción de hechos o procesos históricos del argumento.	
	B.3	Reconocimiento de como la multicausalidad incide en la producción de hechos o procesos históricos del argumento.	Reconocimiento y descripción de la multicausalidad en la producción de hechos o procesos históricos del argumento.	Reconocimiento y descripción de la multicausalidad y valoración de la incidencia que tiene cada causa en la producción de hechos o procesos históricos del argumento.
Conocer, distinguir y valorar el cine de contenido histórico como fuente. <i>[Clasificación de fuentes]</i>	C.1		Reconocimiento aplicado de los distintos géneros de películas de contenido histórico y, en función de esa tipología, valorar su credibilidad y potencial utilidad como fuente de conocimiento.	
Exponer conocimiento sobre hechos y procesos históricos en películas de cine: descripción e interpretación propias razonadas. <i>[Iniciación en la explicación histórica]</i>	D.1	Relato sucinto de las circunstancias históricas básicas de una película: descripción y mínima interpretación.		Exposición ordenada y razonada conforme a método histórico de un conjunto amplio de hechos correspondientes a una etapa o un proceso de la historia reconocible en el argumento.
Validar hipótesis de formulación original sobre hecho o proceso histórico reconocible en película de cine <i>[Formulación y validación de hipótesis explicativas]</i>	E.1			Formulación original de hipótesis interpretativas de hechos o procesos fácilmente reconocibles en el argumento a partir de conocimiento histórico propio adquirido y presentación de una propuesta razonada de validación.

El siguiente paso consistió en la identificación y la descripción de indicadores de logro. Este proceso, revisado trimestralmente, se apoyó en las rúbricas de las tareas, principalmente de las Webquest. En todo caso este conocimiento, contextualizado, fue de utilidad para no solamente identificar los indicadores de logro referidos a la incorporación de aprendizajes del método histórico, también para su graduación según avanzó el curso. Incorporamos nuevos aprendizajes y profundizamos en la aplicación de los iniciados. Al final se dispuso de una rúbrica completa, general, aplicable a la evaluación final de los aprendizajes del método histórico (tabla 3).

Tabla 3. Propuesta final de indicadores para aprendizajes vinculados con método histórico.

Clave ⁸	Niveles	Descripción (indicadores)
A.1	Superior	En producciones cinematográficas se reconocen siempre o casi siempre, veces con orientación previa, veces no, hechos de contenido histórico relevante; además, en bastantes de ellos los estudiantes distinguen con autonomía cuales son en efecto reales y cuales, sin serlo, pueden considerarse verosímiles.
	Medio	En producciones cinematográficas se reconocen con cierta frecuencia, previa orientación, hechos de contenido histórico relevante; además, en algunos de ellos los estudiantes distinguen con autonomía cuales son en efecto reales y cuales, sin serlo, pueden considerarse verosímiles.
	Inferior	Rara vez se reconocen, ni siquiera con orientación previa, hechos de contenido histórico relevante en producciones cinematográficas; además, nunca o casi nunca los estudiantes distinguen con mínima autonomía entre los que son en efecto reales y los que, sin serlo, pueden considerarse verosímiles.
A.2	Superior	Se identifica en la presentación de hechos y procesos históricos recogidos en las producciones cinematográficas, en ocasiones de forma autónoma, en otras con apoyo, la presencia de valores e intereses ideológicos actuales, así como las razones que llevaron a sus autores a incluirlos.
	Medio	En la mayoría de los casos planteados y con ayuda se identifica en la presentación de hechos y procesos históricos recogidos en las producciones cinematográficas la presencia de valores e intereses ideológicos actuales, así como las razones que llevaron a sus autores a incluirlos.
	Inferior	Casi nunca o pocas veces, ni siquiera con ayuda, se identifica en la presentación de hechos y procesos históricos recogidos en las producciones cinematográficas la presencia de valores e intereses ideológicos actuales, así como las razones que llevaron a sus autores a incluirlos.
A.3	Superior	Con claridad, bastante autonomía y en prácticamente casi todas las situaciones se distingue la diferencia de valoración ética que merece un hecho o un proceso histórico presente en el argumento de la película por parte de sus protagonistas y la que nos puede merecer en el marco de valores ideológicos de la sociedad actual.
	Medio	En bastantes situaciones y con ayuda se distingue la diferencia de valoración ética que merece un hecho o un proceso histórico presente en el argumento de la película por parte de sus protagonistas y la que nos puede merecer en el marco de valores ideológicos de la sociedad actual.
	Inferior	Casi nunca o pocas veces se distingue, ni siquiera con bastante ayuda, la diferencia de valoración ética que merece un hecho o un proceso histórico presente en el argumento de la película por parte de sus protagonistas y la que nos puede merecer en el marco de valores ideológicos de la sociedad actual.

⁸ La descripción de cada uno de los aprendizajes del método se recoge en la tabla 2.

Clave	Niveles	Descripción (indicadores)
A.4	Superior	Se incorporan personajes y/o situaciones de ficción inequívocamente verosímiles a producciones de rol propias con bastante originalidad e ingenio al tiempo que de conformidad plena a las indicaciones apuntadas en la descripción relativamente abierta de la actividad, la tarea o la prueba de evaluación.
	Medio	Se incorporan personajes y/o situaciones de ficción en buena medida verosímiles a producciones de rol propias con alguna originalidad al tiempo que de conformidad a la mayor parte de las indicaciones apuntadas en la descripción de la actividad, la tarea o la prueba de evaluación.
	Inferior	No se incorporan personajes y/o situaciones de ficción verosímiles a una producción de rol propia según las indicaciones y las orientaciones recogidas en la descripción de la actividad, la tarea o la prueba de evaluación.
B.1	Superior	En la redacción de producciones propias de contenido histórico (tareas, actividades, pruebas...) los estudiantes tienen en consideración de forma consciente y plena las causas de un hecho o un proceso y se describen con rigor (orden expositivo, determinación clara de relaciones causa-efecto, secuenciación, contextualización y localización correctas...). Además se suele distinguir entre causa mediata e inmediata y se plantea alguna interpretación causal razonablemente fundamentada en una reflexión propia.
	Medio	En la redacción de producciones propias de contenido histórico (tareas, actividades...) los estudiantes tienen en consideración habitualmente con acierto las causas de un hecho o un proceso y se describen con cierto rigor (orden expositivo, determinación clara de relaciones causa-efecto, secuenciación, contextualización y localización correctas...). Además se puede llegar a incorporar el planteamiento de alguna interpretación causal original de hechos y/o procesos aunque sea equivocada.
	Inferior	En la redacción de producciones propias de contenido histórico (actividades...) los estudiantes no tienen en consideración casi nunca o nunca las causas de hechos o procesos. Además la descripción que se hace es muy limitada (inexacta, cronológicamente desordenada, descontextualizada...), sin interpretación original.
B.2	Superior	Se reconoce con claridad en las producciones cinematográficas la relación existente entre los intereses/principios de los sujetos individuales y colectivos y los argumentos empleados en su defensa cuya descripción se hace, en caso de producciones propias, con mucha o bastante coherencia. Además los estudiantes habitualmente aportan una interpretación correcta de este tipo de relación.
	Medio	En las producciones cinematográficas se reconoce, aunque la interpretación puede no ser correcta, la relación existente entre intereses/principios de los sujetos y los argumentos empleados en su defensa cuya descripción se hace, en caso de producciones propias, con relativa coherencia.
	Inferior	Casi nunca o nunca se reconoce la relación fundamental existente entre intereses/principios de los sujetos y los argumentos empleados en su defensa en las producciones cinematográficas. Además, de hacerse descripción alguna de ella, suele ser incoherente, sin aportar una interpretación válida.

Clave	Niveles	Descripción (indicadores)
B.3	Superior	En producciones de cine presentadas en clase de contenido histórico correspondientes a actividades, tareas y pruebas de evaluación, los estudiantes reconocen y describen con frecuencia y normalmente con acierto en la producción de hechos/procesos la concurrencia de una pluralidad de factores y causas; además son capaces de valorar sin o con poca ayuda la que tiene mayor incidencia.
	Medio	En producciones de cine presentadas en clase de contenido histórico correspondientes a actividades, tareas y pruebas de evaluación, los estudiantes reconocen a veces en la producción de un hecho/proceso la concurrencia de una pluralidad de factores o causas. En algunos casos, además, se describe con cierto rigor y son capaces, con ayuda, de valorar la que tiene mayor incidencia.
	Inferior	En producciones cinematográficas presentadas en clase de contenido histórico correspondientes a actividades, tareas y pruebas de evaluación, los estudiantes no reconocen casi nunca en la producción de un hecho/proceso la concurrencia de una pluralidad de factores o causas y, cuando lo hacen, su descripción suele presentar contradicciones, entre otras, la de no ser capaces de valorar su desigual incidencia.
C.1	Superior	Siempre o casi siempre se reconoce, sin apenas ayuda directa, el género o el tipo al que corresponden las películas de contenido histórico objeto de tratamiento en clase y, conforme a esa clasificación, se valora apropiadamente la potencial validez de la información contenida.
	Medio	Se reconoce, normalmente con alguna ayuda, el género o el tipo al que corresponden las películas de contenido histórico objeto de tratamiento en clase y, conforme a esa clasificación, se valora con relativo acierto la potencial validez de la información contenida.
	Inferior	Se reconoce con dificultad, incluso en algunos casos pese a facilitarse ayuda, el género o el tipo al que corresponden las películas de contenido histórico objeto de tratamiento en clase. Normalmente tampoco se es capaz de establecer una relación entre este elemento y la potencial validez de la información contenida.
D.1	Superior	La producción original desarrollada con motivo del planteamiento de una tarea o una prueba específica de evaluación incorpora todos o casi todos los hechos y los procesos históricos relevantes requeridos, bien secuenciados, con un enfoque interpretativo explícito y riguroso.
	Medio	La producción original desarrollada con motivo del planteamiento de una tarea o una prueba específica de evaluación incorpora gran parte de los hechos y los procesos históricos relevantes requeridos con una secuenciación bastante rigurosa y una pretensión interpretativa al menos mínima.
	Inferior	La producción original desarrollada con motivo del planteamiento de una tarea o una prueba específica de evaluación no incorpora la mayor parte de los hechos y los procesos históricos relevantes requeridos. La secuenciación es incorrecta y la interpretación, ausente o deficiente.

Clave	Niveles	Descripción (indicadores)
E.1	Superior	Ante la propuesta de aportar explicación razonada sobre la producción de un hecho o un proceso histórico de cierta complejidad, se es capaz de formular con autonomía una hipótesis bastante rigurosa conforme a los fundamentos del método de investigación histórico y, a través de un proceso sistemático independiente o en parte asistido, buscar, tratar e interpretar datos con eficacia para, en su caso, validarla.
	Medio	Ante la propuesta de aportar explicación razonada sobre la producción de un hecho o un proceso histórico de cierta complejidad, se formula con ayuda una hipótesis que refleja un dominio básico o elemental de los fundamentos del método de investigación histórico (crítica de fuente, causalidad simple, intencionalidad de sujetos, multicausalidad...) y, a través de un proceso en buena medida asistido, se es capaz de buscar, tratar e interpretar datos con cierta eficacia para, en su caso, validarla.
	Inferior	Ante la propuesta de aportar explicación razonada sobre la producción de un hecho o un proceso histórico de cierta complejidad, no se es capaz de formular una hipótesis que sea concreción de un dominio elemental de los fundamentos del método de investigación histórico (crítica de fuente, causalidad simple, intencionalidad de sujetos, multicausalidad...), ni siquiera con ayuda, tampoco de afrontar un proceso asistido de búsqueda, tratamiento e interpretación de datos orientado a, en su caso, validarla.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Tras el desarrollo de la investigación-acción concluimos que el porcentaje de estudiantes que demostraron un nivel de aplicación mínimo para cada uno de los aprendizajes varió aproximadamente entre el 60 y el 90 % sobre el total. Los mejores resultados se obtuvieron, tal como se había previsto, en causalidad simple y análisis de la credibilidad de las fuentes, pero incluso en los que arrojaron resultado más mediocre –multicausalidad, formulación y validación de hipótesis de trabajo y, en medida algo menor, en iniciación a la explicación histórica– hubo más estudiantes evaluados positiva que negativamente. Pese a la dificultad de partida prevista y posteriormente percibida durante el desarrollo de la investigación, se reconoció la contribución que a la adquisición de estos aprendizajes tuvieron aquellas tareas que repararon en la participación de colectivos habitualmente marginados en la producción de la ciencia histórica. Se cumplió así una doble misión: la valoración de su papel como sujetos, de una parte, pero también su contribución a la adquisición de aprendizajes del método, especialmente en los casos de la intencionalidad y la explicación histórica.

En general, la experiencia arrojó una descripción de la incorporación al currículo de tareas del método histórico, también del logro de avances en la adquisición de los aprendizajes correspondientes a este por parte de la mayoría del alumnado. No obstante, precisamente la originalidad de la propuesta didáctica hace que sea difícil defender la aplicación de las rúbricas desarrolladas a otros contextos de intervención. La evaluación de aprendizajes está íntimamente relacionada con el diseño y la aplicación de las actividades y las tareas de una secuencia didáctica y, en buena medida, este proceso puede y

debe ser original para cada docente en cada grupo de estudiantes. No obstante, el conocimiento de la experiencia, especialmente de los presupuestos seguidos en su desarrollo, consideramos, puede ayudar a que el profesorado de historia en secundaria no solo se convenza de la viabilidad de incorporar técnicas del método histórico, también de la posibilidad de una evaluación fiable de los aprendizajes adquiridos.

Finalmente otro aspecto relevante abordado por nuestra investigación-acción fue el de la conveniencia de integrar algunas técnicas del método histórico sin que, para el caso del estudiante de historia en bachillerato, sea necesaria una incorporación completa de este en el diseño didáctico. ¿Enseñar a *pensar históricamente* en este nivel exige implementar el método histórico como un sistema? Según criterio propio, no. Tal opinión se fundamenta tanto en las conclusiones de la investigación que nos ocupa como en las de otras experiencias propias (Acosta Barros, 2010a). En general, defendemos la viabilidad de un planteamiento de integración curricular adaptado y progresivo de las técnicas del método, eso sí, desde la consideración que se ha de transmitir al alumnado de su valor como sistema y la necesidad de aplicarlo íntegramente en situaciones reales de investigación histórica. Incluso, desde la perspectiva específica de promover la visibilidad de colectividades poco valoradas, la estrategia que se siguió se considera especialmente acertada pues resulta mucho más complejo si cabe un planteamiento integral de incorporación del método histórico como sistema cuando los sujetos son plurales, donde es especialmente difícil reconocer, por ejemplo, la intencionalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Barros, L. M. (2010a). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. [en línea] *Clío*, 36. Accesible en: http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf

Acosta Barros, L. M. (2010b). Webquest y cine en la historia contemporánea: una experiencia de investigación-acción curricular en bachillerato. [en línea] *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19. Accesible en: <http://dim.pangea.org/revistaDIM19/revista19webquestycine.htm>

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, X. (2011). *Doce ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

Mainer, J. (coord.) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Universidad e ICE.

Pluckrose, H. (2004). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.

Prats, J. (Coord.) (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 51-66). Barcelona: Graó y MECD.

LA INVISIBILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL Y REGIONAL EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE CICLO SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA: ALTERNATIVAS POSIBLES DE INNOVACIÓN

BEATRIZ ROSA ANGELINI

Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
angelini@hum.unrc.edu.ar

SUSANA EMMA BERTORELLO

Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
sbertorello@hum.unrc.edu.ar

EDUARDO JOSÉ HURTADO

Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
ehurtado@hum.unrc.edu.ar

SILVINA ANDERA MISKOVSKI

Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
msilvina75@hotmail.com

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS GOBIERNOS DEMOCRÁTICOS POS 1983: LA HISTORIA REGIONAL EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

En este trabajo nos proponemos analizar la enseñanza de la historia regional teniendo en cuenta las referencias sobre la misma en el diseño curricular de enseñanza media de la Provincia de Córdoba, algunos aportes que nos brinda la renovación historiográfica de estudios regionales y la posibilidad de analizar la historia nacional a partir de una mirada regional.

Se hará un breve recorrido de las dos últimas reformas educativas a fin de observar el lugar que se le ha asignado a la enseñanza de la historia regional y local. La reforma educativa iniciada con la sanción de la Ley 24195 (1993), propuso modificaciones a distintas escalas, entre ellas, la transformación curricular.

El proceso de transformación se planteó en tres niveles: nacional, jurisdiccional e institucional. La provincia de Córdoba, recién adhirió a la transformación educativa en 1995 (Ley 8525), aunque modificando la estructura de la propuesta Federal; crea un nivel inicial de un año, una escuela básica de seis años, un secundario llamado Ciclo Básico Unificado de tres años, y un ciclo de Especialización de tres años.

En esta estructura, la enseñanza de la Historia regional y local quedó como contenido a ser enseñado durante el primer ciclo (Bloque 1 y 2) a través de recortes de información sobre el espacio vivido, espacios más próximos a la experiencia de los alumnos, para que puedan acceder a la observación directa.

Se propuso estudiar el pasado inmediato para vincularlo con la experiencia de los alumnos y así facilitar su comprensión; utilizando diferentes contenidos procedimentales para que el alumno se vincule con el pasado, por ejemplo: reconstrucción de la historia personal y del grupo familiar, las huellas materiales del pasado en la propia comunidad, las transformaciones dadas en algunos aspectos de la vida cotidiana.

En el Segundo ciclo (Bloque 1 y 2) se profundizó el estudio de las dimensiones: físicas y sociales del espacio local, y de manera más sistemática del ámbito provincial, buscando comparaciones con otros espacios a nivel nacional. También, se apuntó a realizar indagaciones sobre la historia de algunas cuestiones locales relevantes, relacionadas con tendencias provinciales y nacionales.

Podríamos decir que lo local aparecía como un recurso didáctico acorde a la edad de los alumnos para favorecer un aprendizaje de lo concreto más que como un contenido que nos permitía potenciar las explicaciones y la comprensión histórica de la región (Scalona, E., 2007, p. 176).

En el Tercer ciclo o C.B.U, para 1º año, se proponía abordar una historia básicamente conceptual. Para segundo año se focalizó en el espacio de América para profundizar los procesos particulares que configuran la construcción de los espacios nacionales y la complejización de las categorías temporales. En 3º año se centró en el estudio del espacio argentino contemporáneo. De esto surgía que:

la propuesta curricular oficial, si bien plantea un aprendizaje enrolado en corrientes renovadoras, sin embargo, en el área de las Ciencias Sociales y la Historia sigue un enfoque sumamente tradicional. Los contenidos que plantea en referencia a la historia local y regional, hacen hincapié en el primer y segundo ciclo de la Enseñanza General Básica a contenidos de actualidad, tratar de recuperar la memoria histórica local, pero a manera de reconocimiento, es decir adaptada a la edad de los sujetos del aprendizaje a los cuales está dirigida – niños entre los seis y once años- todavía en una etapa de desarrollo del pensamiento concreto. Se presenta una historia con verdades absolutas, sin conflictos y apuntando a las efemérides. Durante el Tercer ciclo de E.G.B. o Ciclo Básico Unificado, analizando los ejes temáticos comprobamos que desaparece de la propuesta curricular la enseñanza de los estudios regionales y locales, precisamente cuando los alumnos estarían en condiciones de realizar un análisis más reflexivo y crítico. Ello no significa que algunos docentes, en forma aislada o por proyectos institucionales, incorporen en sus propuestas curriculares los temas regionales. (Angelini y Angelini, 1998, p. 10).

Posteriormente, la política educacional argentina luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.606/06 y la ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870/10, propuso modificaciones del sistema educativo; de la función de la formación docente y la transformación curricular. En el nivel primario se planteó la enseñanza de la historia

regional y local, proponiendo, a través de los diseños curriculares, el estudio de los espacios más próximos para que, los alumnos, puedan acceder a la observación directa. También propuso la elaboración de los conceptos de tiempo histórico y tratar de reconocer el pasado desde el presente.

En los diseños curriculares del ciclo básico la disciplina historia se enseña en segundo año (las sociedades occidentales y americanas y su complejidad a través del tiempo) y en tercer año (Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX, XX e inicios del XXI); de la lectura de estos diseños podemos decir que no se hace referencia a la enseñanza de la Historia Regional.

En el Ciclo Orientado también poca referencia se hace a la enseñanza de la Historia Regional, y específicamente en los diseños curriculares de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades (cuarto, quinto y sexto año) se plantea como uno de los objetivos de aprendizaje de la disciplina historia, la interpretación de los complejos procesos sociales, políticos, culturales y económicos en diversos contextos espaciales y temporales. El aprendizaje de la historia está centrado en la indagación y conceptualización de la historia Argentina en el contexto Latinoamericano y mundial desde mitad del siglo XIX al presente.

Los aprendizajes y contenidos que se pensaron para 4to año se refieren a los “procesos históricos de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX en Argentina en el contexto Latinoamericano y Mundial”. Para 5to año se aborda la “Historia Reciente de Argentina en el contexto Latinoamericano y Mundial” y en 6to año se pretende enseñar “un mundo fragmentado y cambiante desde la perspectiva de Córdoba”. Aquí aparece la provincia como espacio privilegiado de análisis quedando así enmarcado lo regional a los límites administrativos de la misma.

Un hecho significativo es que de los quince objetivos que se plantean para enseñar historia, solo uno, el último, hace referencia a lo local, dice así “construir y emitir opiniones argumentadas sobre problemáticas socio-culturales de la sociedad Argentina en general y su repercusión en la propia comunidad”. Pareciera entonces que no tendría nada para decirnos nuestra comunidad ni habría nada interesante para conocer de ella, sólo las repercusiones que se observan de los sucesos ocurridos desde el Estado Nacional.

Cuando se explican los alcances de la enseñanza de la historia se menciona que esta orientación pretende dar al estudiante la posibilidad de que este contextualice los procesos históricos locales en el marco de América Latina y el Mundo. Para ello toman como ejemplo el estudio del genocidio armenio como antecedente del holocausto nazi y posteriores regímenes dictatoriales en la década de 1970 con la vigencia del terrorismo de estado.

También, con la ley de educación provincial 9870/10, se modifica la propuesta curricular para el ciclo básico y ciclo orientado de nivel secundario presencial de jóvenes y adultos.

En el área de ciencias sociales la organización de los contenidos se realiza en torno a ejes que faciliten la articulación lógica y epistemológica de temas que comparten y preocupan a las ciencias sociales. Las disciplinas conservan su especificidad pero se articulan en ejes que atraviesa el área.

Para el ciclo básico se definen los siguientes ejes:

- 1- Transformaciones del espacio como construcción social, donde se trata de articular las problemáticas desde las perspectivas del tiempo histórico y el espacio geográfico.
- 2- Las complejidades de la organización social, donde se articulan fenómenos de la estratificación social, aparición de la estructura estatal, la organización del territorio y la construcción de la subjetividad.
- 3- La dinámica de los problemas sociales actuales, articulando la complejidad de las experiencias humanas actuales.

Estos ejes no necesariamente se corresponden con cada contenido sino que orientan la organización de cada espacio, guiando la selección de los mismos.

A partir de uno de los objetivos que plantea “construir herramientas analíticas que permitan interpretar y transformar el mundo social y construir una nueva mirada sobre él”; consideran, quienes realizaron los diseños curriculares, que en el área de ciencias sociales se dé un peso significativo al campo del estudio de Argentina y Latinoamérica. Sin dejar de ver el mundo europeo que de manera directa o indirecta influyeron en América.

Dejar la selección de contenidos solamente desde un criterio cronológico y mirando el mundo occidental y situar el centro del análisis en el mundo latinoamericano.

También hace referencia a la necesidad de sostener el estudio de la nación como principal eje organizador de los contenidos, se le otorga un lugar importante a la historia reciente, y que estos son contenidos significativos para el alumno.

Podemos decir, que en estos diseños nada se dice de la enseñanza de la historia regional y local.

Sin embargo si analizamos las capacidades que se pretende desarrollar en el alumno podríamos decir que es a través del análisis y estudio de la historia regional y local que se podrían lograr algunas capacidades. Por ejemplo “comprender el mundo social como resultado de construcciones históricas y como producto de interacciones entre las acciones individuales y las estructuras sociales, en marcos espaciales construidos socialmente”.

Aquí pareciera que se está pensando no solo en transmitir el conocimiento de conceptos sino también contenidos estratégicos que permitan entender de una forma más compleja el pasado. Y para desarrollar un conocimiento más estratégico es importante enseñar a buscar, seleccionar y analizar distintas fuentes. Acciones más factibles de enseñar si consideráramos la posibilidad de enseñar historia regional y local.

Por tanto, de esta lectura de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para el nivel secundario común y en la modalidad de jóvenes y adultos, encontramos poca alusión a la enseñanza de la Historia Regional ya que el énfasis está puesto en una Historia Nacional dentro de un contexto Latinoamericano y Mundial, con una referencia al ámbito provincial que no necesariamente puede reflejar las realidades regionales.

Sin embargo creemos que el docente tiene la posibilidad de abordar paralelamente la Historia Nacional Argentina, el ámbito internacional y el pasado de la propia región. No obstante es necesario un mayor vínculo entre producción de conocimiento académico referido a la Historia Regional y la formación docente para que esos abordajes no se presenten de manera desarticulada o con una preeminencia de la historia nacional para jerarquizar los contenidos.

La relevancia de este planteo se fundamenta en la presunción de que el enfoque historiográfico regional puede ayudar a comprender de manera más complejizada la Historia Nacional (Bandieri, 2005). Es decir, en la construcción de una historia regional “comienzan a aparecer rasgos singulares” que rompen con los límites territoriales impuestos desde el Estado Nacional (Bandieri, 1995).

Es por ello, que resultan indispensables para la formación docente las investigaciones históricas sobre nuestra región, las que, en las últimas décadas han sido influenciadas por los nuevos métodos y temas que proporciona la renovación historiográfica. Esta nueva mirada nos permitiría nuevas preguntas y lecturas sobre el espacio regional; las nuevas investigaciones nos proporcionarían alternativas posibles de innovación para la enseñanza de la historia.

NUEVOS ENFOQUES EN LOS ESTUDIOS REGIONALES

Según Fradkin (2005), el concepto de región es dinámico, se redefine históricamente, más aún luego de la renovación historiográfica que incorpora nuevas perspectivas y preguntas de investigación. Entre ellas, se destacan temáticas que tienen que ver con el período postcolonial, el contexto de la organización y consolidación del Estado nacional durante el siglo XIX, la conformación de las elites regionales y sus redes sociales como vehículo en la administración del poder (Fernández, 2007, p. 42), la historia del siglo XX y el pasado reciente.

La historia reciente, por su proximidad temporal, provoca un desafío que nos lleva a revisar y considerar enfoques metodológicos, incorporación de nuevas fuentes, y rigurosidad en el abordaje; esto conlleva al recorte de nuevos temas y situaciones a considerar, en especial referidas a las experiencias de los sujetos, ya que tiene como protagonistas a las generaciones vivas. “cuando se alude a la historia presente no se está pensando en una cuestión cronológica, sino que refiere en cada momento histórico al espectro de las realidades sociales que marcan la época” (Tejerina y Ríos, 2004, p. 111).

A través del estudio de la región entendido de manera histórica, en referencia a un proceso y en vinculación con un contexto más amplio, pueden observarse tensiones entre lo micro y lo macro derivadas de investigaciones que no necesariamente reflejan los relatos nacionales o que incluso pueden cuestionarlos. Como señalan J. Serna y A. Pons (2007) la emergencia de los estudios locales tiene relación con los cambios en torno a la institución del Estado nacional y en consecuencia sus resultados pueden subvertir jerarquías de la historia tradicional al introducir lo que era periférico o marginal en el discurso histórico (Pons y Serna, 2007, p. 24).

La historia regional entonces, como práctica historiográfica, posibilita que estudios locales superen una identificación con lo anecdótico y puedan integrarse como parte de los estudios nacionales y latinoamericanos (Campi, 2001). Se considera que la renovación historiográfica de los años sesenta del siglo pasado constituyó un aporte esencial a partir del cual se pudo pensar el concepto de región como parte de una totalidad y resolver esta tensión entre lo micro y lo macro.

Bajo estas influencias, el concepto de región adoptó una base teórica económico – social que marcó un contrapunto con los estudios locales tradicionales de historia política, en la cual el espacio podía ser pensado como producto de una interrelación histórica entre los hombres y el medio con especificidades, pero a la vez como portadora de una historia total. No obstante, los estudios regionales se constituían como modelos a priori, hipótesis a demostrar (Vang Young, 1987) en las que, mediante un razonamiento hipotético deductivo y estudios empíricos, se confirmaría o no esa tendencia de lo general (Carbonari, 2009). De todos modos, el aporte fundamental de esta nueva conceptualización es la definición de la región como la espacialización de las relaciones económicas en función de considerar los circuitos mercantiles y demás aspectos que den cuenta de la complejidad de las relaciones sociales existentes (Bandieri, 2005).

A su vez, Bandieri define a la región como un espacio que se reconstruye mediante un sistema de relaciones internas y externas que se modifican en cada período histórico. Así entendida, no se trata de una realidad predeterminada, se constituye como un sistema abierto, donde los actores sociales tienen un rol protagónico en relación con el proceso de generación, acumulación y distribución del excedente económico (Bandieri, 1995).

En los últimos años, se observan investigaciones que están más volcadas a análisis micros que, en consonancia con la crisis de los modelos explicativos más generales, están recuperando el papel de la agencia de los sujetos. Así, la microhistoria se constituye en una práctica historiográfica que si bien comparte con la historia regional la reducción de escala, posibilita descubrir rasgos de la realidad que no están contemplados en la generalidad, es decir que no hacen a la representación de la misma sino que muestran su complejidad. Estos estudios incorporan comportamientos y experiencias sociales a partir del seguimiento nominal de individuos y de sus vinculaciones con otros individuos en diferentes espacios, estrategia que permite reconstruir la red de relaciones sociales en las que aquellos están insertos (Carbonari, 2009). También contribuyen a seleccionar los cri-

terios para abordar la historia de la región desde una perspectiva social que exceda los enfoques meramente institucionales y territoriales (Fernández, 2007) y que pueda entender al objeto de estudio en cuestión dentro de las múltiples dimensiones que conforman la realidad local así como dentro de contextos más amplios.

Estas investigaciones constituyen un aporte fundamental a la hora de la enseñanza de la historia regional en el nivel medio ya que permiten superar las referencias anecdóticas o basadas en efemérides y contextualizar las referencias materiales e inmateriales acerca del pasado con las que se cuenta en el espacio próximo.

VISIBILIZAR LA HISTORIA LOCAL Y REGIONAL: NUEVAS INVESTIGACIONES Y NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

A continuación proponemos algunas ideas en las que creemos debe trabajar un docente de nivel medio a fin de repensar la enseñanza de la historia local y regional de manera que puedan superarse los enfoques que se reducen al ámbito provincial o bien que plantean una historia descontextualizada.

La complejidad de los procesos históricos se asocia a problemas que atraviesan los distintos grupos sociales, y a la definición de escalas que adoptan dichos problemas según el alcance de los procesos y acontecimientos en cuestión. Así “los procesos complejos son multidimensionales –en tanto abarcan al conjunto de las dimensiones de la vida social y a sus múltiples interrelaciones–, multiescalares –en tanto implican variadas escalas temporales y espaciales para su análisis y resolución–...” (Gurevich, 2005). Pensar esta complejidad desde la educación, implica el desarrollo de un pensamiento complejo tanto en estudiantes como en docentes, pensamiento que se caracteriza por su no reduccionismo, su no linealidad, su no unicidad, la reflexividad y la posibilidad de admitir y combinar pluralidad de voces, tendencias, condiciones, causas, azares y perspectivas.

El mundo y los territorios actuales están hechos de fragmentos, de trozos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y a la vez disgregadora de esos conjuntos de zonas y lugares. Muchos de estos fragmentos se encuentran estrechamente unidos entre sí, a través de redes, materiales e inmateriales, que los hacen compartir el mundo en tiempo real. Otros, en cambio, se hallan sin ningún entramado, conformando bolsones de aislamiento, de pobreza, de olvido y marginación. (Gurevich, 2005).

Deberíamos trabajar con situaciones de enseñanza que vinculen procesos generales –de encuadre, de contexto– con aquellas fracciones territoriales más pequeñas, más acotadas de la vida social y territorial cotidiana. Situarnos en esos fragmentos, en esos retazos de territorios, es una buena escala para trabajar en el aula, pues en ellos se conjugan y se expresa la relación entre los rasgos singulares y específicos de un lugar y los determinados por las lógicas de los procesos generales. De esa manera los territorios pueden ser analizados entre la diversidad y la homogeneización.

Por tanto, resulta significativo proponer mostrar lo singular a través de los estudios microhistóricos. Los mismos elaboran una historia social desde la base, lo vivido, utilizando la mayor cantidad posible de fuentes e integrando y articulando la mayor cantidad de variables y de datos en la investigación. Por este camino se puede entender las mediaciones que los individuos realizan en la conformación de las identidades, sus proyectos sociales contenidos y aquellos que quedaron trancos, al decir de Revel, que pudieron ser posibles (Revel, 1995).

Es importante agregar, que los estudios microhistóricos proponen nuevas estrategias de análisis del pasado basadas en el reconocimiento de trayectorias de sujetos históricos que pueden mostrar cómo cada “individuo en su estrategia de vida responde a planteos universales sobre la condición humana” (Carbonari, 2011, p.22).

Estas recomendaciones proponen una articulación de contenidos que parta de lo micro¹ a lo macro y para ello es importante construir una nueva periodización que evidencie el ordenamiento territorial de la región (Carbonari, 2011) lo cual incluye considerar los ritmos propios de desarrollos económicos, sociales y políticos para luego establecer las conexiones entre ello y una historia más general.

A partir de una investigación sobre la inestabilidad institucional e industrialización en la década del sesenta del siglo pasado en la ciudad y su entorno regional, se propone el abordaje de este periodo histórico desde la región, buscando conexiones con el proceso nacional presente en los diseños curriculares de la jurisdicción provincial. La elección del tema se vincula con la posibilidad de comparar el período aludido con la continuidad democrática alcanzada a partir de 1983 y la persistencia en la ciudad y la región de la industrialización inconclusa y el desempleo. Si bien el periodo abordado pareciera estar alejado del tiempo presente, consideramos que no es así desde algunas precisiones analíticas y metodológicas para estudiar el tiempo presente más allá de la denominación que se le dé.

Estas precisiones podríamos sintetizarlas en las siguientes ideas:

- Abarca el lapso del pasado que tiene por objeto la comprensión de acontecimientos sociales que son recordados por al menos una de las tres generaciones que viven el mismo presente histórico. En este sentido delimita un lapso temporal acotado, replantea la relación sujeto-objeto.
- Implica el estudio de los problemas del hoy con una mirada histórica.
- Los procesos que estudia están inconclusos.
- Recibe una fuerte influencia de los medios masivos de comunicación.
- Tiene la posibilidad de trabajar con testimonios orales.
- Exige un riguroso y sistematizado estudio de la información que recibe. (Garino, 2014. Tomado de Aguiar, Funes y Jara, 2008).

¹ Lo cual no significa un planteo de ir de lo conocido o lo más próximo a los lejano para que el aprendizaje resulte significativo (Scalona, Elvira, 2007).

A continuación se incorpora una síntesis de la investigación realizada por Eduardo José Hurtado², para ser utilizado como recurso y fuente de información para la enseñanza y el aprendizaje.

Título: Inestabilidad Institucional y Proyecto de Industrialización

En la ciudad de Río Cuarto, en setiembre de 1955 el golpe de estado cívico militar puso fin a la breve experiencia como intendente municipal del peronista Amadeo Dapena. El ejecutivo municipal estuvo a cargo de distintos comisionados, en un primer momento fue designado Julio W. Alonso, luego volvió a ocupar la intendencia como comisionado Ben Alfa Petrazzini, intendente de extracción radical desplazado de su cargo por el golpe de estado de 1943; finalmente luego de su renuncia, Lucas Espinosa Arribillaga cumplió como comisionado en el interregno de los gobiernos nacionales de Lonardi y Aramburu.

El Estado Municipal debilitado en su autonomía desde décadas anteriores se debatió, con sus limitaciones, para articular políticas con la Sociedad civil y el Mercado, en ese sentido diversos ensayos se pusieron en marcha; la ausencia de criterios comunes entre los antiperonistas y la configuración de las coaliciones opositoras clausuraron la posibilidad de que las gestiones gubernamentales cumplieran sus mandatos. “Entre 1955 y 1969, los cordobeses tuvieron sólo cinco años de gobiernos electos por la voluntad popular...cuya legitimidad fue empañada por la integración incompleta del peronismo-dada la proscripción que pesaba sobre su líder.”(Tcach, C. 2012:13).

La década del sesenta estuvo signada por la pugna de capitales que buscaron imponer modelos de acumulación y gestiones gubernamentales inconclusas a raíz de las intervenciones cívico militares. Sectores que anhelaron la profundización del desarrollo industrial se enfrentaron con aquellos que consideraron inapropiado continuar con la industrialización; las alternativas para resolver el problema del peronismo y su inclusión o exclusión del sistema político dividieron a la colación antiperonista del primer lustro de la década del cincuenta; esto contribuyó a la inestabilidad institucional.

Con el retorno electoral, la Sociedad civil se encontró con la división de la Unión Cívica Radical. En las elecciones del año 1958 la elección favoreció a los candidatos de la Unión Cívica Radical Intransigente, Ricardo Martorelli, fue elegido intendente de la ciudad y Arturo Frondizi fue electo presidente. La división del radicalismo produjo un antagonismo marcado entre aquellos que se mantuvieron en las filas de la Unión Cívica Radical del Pueblo y los seguidores de Frondizi. La conflictividad no permitió consensuar una política del Estado municipal para la ciudad. El Estado municipal, durante el periodo desarrollista presentó ante la Sociedad civil y el Mercado las concreciones llevadas adelante en el marco de las posibilidades gubernamentales: alumbrado, barrido y limpieza; pavimentación de calles. Paralelamente desde la Sociedad civil y el Mercado se cuestionó la baja densidad de actividades del Estado municipal y su carencia de política para mejorar la ciudad y procurar su desarrollo. Mediante la prensa escrita se planteó las limitaciones impuestas a las iniciativas privadas por las políticas impositivas del municipio; los tributos impositivos inciden poderosamente en el costo de producción, en tal sentido Río Cuarto ha visto frustrada la radicación de plantas industriales

² Docente Departamento de Historia – Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

que hubieran impulsado el progreso general de la ciudad por la voracidad fiscal, y mientras que otras ciudades favorecen tal radicación con ordenanzas de verdadera avanzada eximiendo de impuestos, por un determinado lapso, a toda industria nueva que se implante dentro de los límites de la ciudad, en la nuestra todo intento al respecto ha significado siempre la más rotunda negativa de autoridades comunales. Martorelli presentó su renuncia, para presentarse como candidato a intendente en las elecciones de 1962. Durante este breve interregno se sucedieron los gobiernos interinos, de la señora Clara Toniutti de Casas y los comisionados municipales designados por los interventores provinciales, el coronel Gallo y el señor Svendsen. Una situación de peculiaridad se presentó en el año 1962; de acuerdo a la constitución provincial se debía renovar autoridades gubernamentales, el 18 de marzo se realizaron elecciones simultáneamente en la provincia y en la ciudad. En ese sentido estas elecciones tuvieron la singularidad que no hubo correspondencia entre lo votado en la ciudad y la provincia; para gobernador resulto electo Arturo Illia, de la Unión Cívica Radical y el ciudad se impuso Julio Humberto Mugnai del Partido Laborista, denominación del peronismo. El triunfo del peronismo en diversos lugares del país agitó a la cúpula militar, que presionó de tal modo al Poder Ejecutivo Nacional, que éste emitió un decreto el 24 de marzo, anulando las elecciones provinciales y municipales. La coacción militar fue más allá, exigió, el 29 de marzo, la renuncia del presidente Arturo Frondizi. La irrupción militar impidió que el presidente cumpliera su mandato y se abrió una nueva transición que culminó con un llamado a elecciones en el año 1963. En esta coyuntura al peronismo se le permitió presentar candidatos para diputados nacionales y legisladores provinciales, pero en esta oportunidad Perón, desde el exilio de Madrid, determinó la abstención de presentarse a los comicios. El electorado de la ciudad tuvo la opción de elegir entre seis fuerzas políticas, en la contienda, Jaime Gil de la Unión Cívica Radical del Pueblo fue electo intendente; de la misma manera que la sociedad apoyó a los radicales intransigentes, en esta oportunidad respaldó al representante del radicalismo del pueblo. En el plano nacional fue electo presidente Arturo Illia. La nueva experiencia democrática fue interrumpida por un golpe de estado, en esta oportunidad encabezado por Onganía. En la ciudad de Río Cuarto la intervención militar provocó el alejamiento del intendente de extracción radical. Jaime Gil “se vio precisado a declinar su cargo, haciendo entrega del palacio municipal, ante escribano público al jefe de la guarnición militar de Holmberg, coronel Héctor Benjamín Daza.” (Mayol Laferrere, 1986:4) No obstante su alejamiento del ejecutivo municipal fue de corta duración. Cuando se designó a Ferrer Deheza como gobernador de la provincia de Córdoba, éste ofreció “al ex intendente Jaime Gil continuar al frente de los destinos municipales, obteniendo su aceptación.” (Mayol Laferrere, 1986:4) La propuesta causó fastidio en las filas partidarias, pero aún causó mayor disgusto la respuesta afirmativa de Jaime Gil, que “con visible resistencia por parte de la dirigencia radical, el 31 de agosto de 1966 retornó al cargo de intendente municipal.” (Mayol Laferrere, 1986:4) Jaime Gil sostuvo que su actitud de aceptar el ofrecimiento se vinculó con la importancia de dar continuidad a su gestión para cumplir con los proyectos formulados y que la ciudadanía había elegido en las urnas, oportunamente expresó: “Vuelvo para completar un programa de obras que están en marcha y Río Cuarto necesita.” (-Gioda, Leonel. 1982:1) La inestabilidad política produjo modificaciones constantes, en las provincias y municipios; cuando asumió Carlos José Caballero como gobernador el doctor Gil, en desacuerdo con las actitudes del nuevo jefe provincial, renunció a su cargo el primer día del mes de diciembre de 1967. Provisoriamente lo reemplazó Vázquez Ávila y el 21 de diciembre de 1967 el poder ejecutivo provincial emitió el decreto 5402, designando intendente de la ciudad

de Río Cuarto a Renato Demarco. Este ingeniero “dejaba provisoriamente la rectoría de una escuela técnica, la número 1 (el ex colegio industrial) de la ciudad para hacerse cargo de la intendencia de Río Cuarto.” (Centro N° 28:1970) El nuevo intendente expresó que su cargo anterior, le permitió conocer el problema de la carencia de industrias y “una de sus deplorables consecuencias: la obligada emigración de técnicos riocuartenses, egresados de la escuela técnica.” (Centro N° 28:1970) Durante su gestión se proyectó el Parque Industrial de nuestra ciudad, en el marco de la perspectiva de concreción del Plan Nacional de Desarrollo elaborado en el CONADE entre 1966 y 1970- De acuerdo con su experiencia expresó que uno de los objetivos primordiales de su mandato sería promover la industria local, es así que “en mayo de 1968 creó el Ente Coordinador de Promoción industrial.” (Centro N° 28:1970) y posteriormente designó la comisión de Planificación y Desarrollo dependiente de la municipalidad de Río Cuarto, que decidió el sitio donde localizar el Parque Industrial.

En un sector del Mercado comenzó a prevalecer el pensamiento que la región sin la transformación industrial de su materia prima disponible era frágil y presentaba escasa gravitación en la economía general. Se propuso la eventualidad de construir un sistema productivo proclive a generar economías en escala, a partir de la disponibilidad de los recursos regionales y su adecuada utilización. Algunos empresarios y funcionarios municipales comenzaron a considerar la idea de desarrollo local y sostener la necesidad de un proceso de acumulación de capital endógeno.

Desde esta perspectiva la incipiente industria local debía crecer en cooperación con el agroganadero. Pero a partir de algunas evaluaciones realizadas, algunos sectores del municipio, especialmente el Secretario de Hacienda Walter TalloneRosso³, observó que el grado de dependencia que tenía la actividad industrial respecto de las actividades primarias, era una debilidad para el desarrollo local. Se debía poner fin a la dependencia de regional de los buenos o malos ingresos de los factores productivos agro ganaderos, él mismo algunas veces se subordinó a las variaciones climáticas, otras a los precios fijados por el gobierno, sin posibilidad de estabilidad alguna.

Carlos Masoero, miembro del Centro Comercial e Industrial, explicaría oportunamente que el sector productor de alimentos es en la ciudad de Río Cuarto, al igual que en el departamento, el de mayor importancia tanto por el número de personas ocupadas como en el de la producción obtenida, la ciudad condicionada al medio rural del cual es centro y polo de desarrollo, “depende inclusive industrialmente, del sector agrícola – ganadero, pues las industrias que utilizan materias primas no regionales no poseen prácticamente peso alguno dentro del conjunto general.” (Masoero, 1974:36)

El sector rural de Río Cuarto a través de una de sus organizaciones empresariales defendió la actividad agrícola ganadera y manifestó su desacuerdo en que los saldos obtenidos en la exportación de productos agropecuarios se traspasaran del campo a la ciudad; el presidente de la Sociedad Rural de Río Cuarto, señor Lorenzo Luís Cocco, cuestionó la gestión económica del ministro Krieger Vasena; en diciembre de 1968 como vocero de los empresarios rurales expresó el malestar del sector y solicitó al gobierno “ que oriente al productor sobre lo que debe producir y le acuerde seguridades para desarrollar y cumplir sus planes; que

³ TalloneRosso, Walter. Río Cuarto Junio de 1940; Doctor en Ciencias Económicas, Secretario de Hacienda durante el Gobierno Municipal de Renato Demarco. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, entre los años 1976 y 1983.

proscriba, o por lo menos atemperé la transferencia de ingresos del sector rural al urbano, producidos por manejos cambiarios o la implantación de retenciones sobre las explotaciones.” (Palabra Rural N° 73:1968).

La inestabilidad política continuó, Renato Demarco abandonó la intendencia municipal luego del desplazamiento de Onganía. Lindor Barrionuevo, fue nombrado para desempeñar el cargo durante el gobierno nacional del general Roberto Marcelo Levingston, su experiencia fue breve, tras su renuncia, Moisés Pérez y Samuel Bendetowicz sucesivamente ocuparon la intendencia durante la presidencia del general Lanusse.

Los enfrentamientos políticos y las disputas económicas complicaron los acuerdos necesarios para promover el desarrollo industrial en la ciudad. Los avatares políticos complicaron, dilatando y estancando los planes de los distintos intendentes municipales, electos o comisionados, para promover el desarrollo de la ciudad.

Teniendo en cuenta la temática abordada por la investigación citada y los contenidos planteados por los diseños curriculares de la provincia de Córdoba (Argentina), nuestra sugerencia para trabajarlo en el aula sería en Historia de 5º año del ciclo orientado para el secundario común. En la modalidad de Jóvenes y Adultos, se podría estar trabajando en el ciclo orientado, tanto en Historia de 2º año, como en Espacio y Sociedad Argentina y Latinoamericana de 3º año.

CONSIDERACIONES FINALES

A través del análisis de los diseños curriculares realizado en el presente trabajo, observamos que la historia regional y local no está visible de manera explícita. Las reformas educativas 1993 y 2010, propusieron modificaciones curriculares a distintas escalas, pero continuó la invisibilidad de la historia regional y local.

Pudimos visualizar que lo regional aparece de manera marginal en la enseñanza media y circunscripta al ámbito provincial, tanto en el diseño curricular de secundaria común como en el de jóvenes y adultos.

A pesar de ello, creemos que el docente tiene la posibilidad de abordar conjuntamente la Historia Nacional Argentina con el ámbito internacional y el pasado de la propia región de una manera renovadora. Para ello sería necesario un mayor vínculo entre la producción del conocimiento académico referido a la Historia Regional y la formación docente para que esos abordajes no se presenten de manera descontextualizada o con una preeminencia de la historia nacional.

Dentro de la historiografía riocuartense, esta renovación generó diferentes estudios basados en la utilización de diferentes fuentes y temáticas, como por ejemplo la sociedad de frontera, el proceso de ocupación del espacio regional y las actividades económicas, así como la relación entre el espacio y la población, entre otros.

El texto que nosotros sugerimos es una síntesis de una investigación sobre la inestabilidad institucional e industrialización en la década del sesenta del siglo pasado en la ciudad y su entorno regional, realizada por el profesor Eduardo José Hurtado.

Para que esta vinculación se pueda realizar sería importante que el docente de enseñanza media pueda formarse en nuevas miradas sobre la historia regional y su enseñanza.

A partir de esa nueva formación, la lectura que podríamos hacer de la historia regional para adentrarnos a nuestra historia nacional conduciría a reflexiones bien distintas a las sostenidas por un enfoque en efemérides del memorial tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandieri, S. (1995). Acerca del concepto de región y la historia regional: la especificidad de la Norpatagonia. *Revista de Historia*, 5, Universidad Nacional del Comahue.
- Bandieri, S. (2005). La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada. En S. Fernández y G. Dalla Corte (Comp.), *Lugares para la Historia Regional e Historia Local en los estudios contemporáneos*. Rosario: UNR.
- Campi, D. (2001). Historia regional ¿Por qué? En S. Fernández y G. dalla Corte, *Lugares para la historia: espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*. Rosario: UNR Editora.
- Carbonari, M. R. (2009). *De cómo explicar la región sin perderse un el intento. Repasando y repensando la historia regional*. Río de Janeiro: Unisinos.
- Carbonari, M. R. (2011). *La construcción de una región otrora fronteriza. Cruces con la macro-historiografía*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Fernández, S. (2007). Los estudios de historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica. En S. Fernández (Comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Fradkin, R. (2005). Poder y conflicto social en el mundo rural: notas sobre las posibilidades de la historia regional. En S. Fernández y G. Dalla Corte. *Lugares para la historia: espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*. Rosario: UNR Editora.
- Garino, A. (2014). El Conflicto de Malvinas en la Escuela Primaria. Una experiencia de enseñanza de historia reciente. En A. G. Funes (Comp.), *Enseñanza de la Historia Reciente*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pons, A. y Serna, J. (2007). Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas. En S. Fernández, *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Revel, J. (1994). Microanálisis y construcción de lo social. *Quaderni Storici*, 2 Nuova Serie, Bologna. Ibidem, *Entrepasados*, 8, Bs. As., 1995.
- Scalona, E. (2007). La historia local como contenido de enseñanza. En S. Fernández (Comp.), *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Tejerina, M. E. y Ríos, M. E. (2004). ¿Historia presente, historia actual, historia reciente? Un desafío para la enseñanza. *Reseñas de enseñanza de la historia*, año 2, 2. Córdoba: APEHUN, Universitat.
- Van Young, E. (1987). Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas. *Anuarios IEHS*.

Documentos

Ley Federal de Educación.

Ley de Educación Nacional 26.206/2006.

Ley de Educación Provincial 9870/2010.

Leyes de Indias, Libro IV, Título VII “De la población de las ciudades, Villas, y Pueblos”. URL:

<http://www.congreso.gob.pe/ntley/LeyIndiaP.htm>. Consultado el: 30-04-2014.

Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba 2011.

PAISAJE Y PATRIMONIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR ALREDEDOR DE UNA SALIDA ESCOLAR¹

ALBA BLANCO PÉREZ

Facultade de Ciencias da Educación,
Universidade de Santiago de Compostela
al.blancoperez@gmail.com

RAMÓN LÓPEZ FACAL

Facultade de Ciencias da Educación,
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Los paisajes hablan de los hombres que los moldean y que los habitan actualmente, y de aquellos que los precedieron; informan sobre las necesidades y los sueños de hoy y también de un pasado a veces difícil de datar.

Claval, 1999

Recogido de Hernández Carretero, 2010, p. 164

Este proyecto se basa y está relacionado con la experiencia realizada en la Facultad de Formación do Profesorado en Lugo (USC) sobre el paisaje percibido y la educación patrimonial, coordinada por Domínguez Almansa y López Facal (2014) y que implica al alumnado de esta facultad en período de prácticas. Se ha llevado a cabo en distintos centros de enseñanza primaria de la provincia de Lugo con una programación cuyo epicentro es una salida de campo para interaccionar con el paisaje próximo al centro educativo, habitualmente no percibido por carecer de singularidad, y que tiene como objetivo principal la formación paisajística y patrimonial y el desarrollo de la competencia social y cívica de los niños y niñas.

Consideramos que la preocupación por el paisaje y el patrimonio es una vía eficaz para el diseño de un futuro sustentable, pues juega un papel esencial en la asunción

¹ Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto COMPSOCIALES (EDU2012-37909-C03-01) financiado por el MINECO.

de identidades colectivas e incide de forma determinante en las construcciones culturales. En palabras de Busquets (2010), *el fortalecimiento de la dimensión patrimonial en la educación en paisaje favorece el sentido del lugar, la adquisición del concepto de tiempo histórico y el desarrollo de vínculos positivos del alumnado con el entorno, (...) requisitos para promover actitudes personales y sociales responsables* (p. 14). Esta idea coincide con nuestra propuesta didáctica que pretende potenciar la apreciación de paisajes del entorno cotidiano que por no ser excepcionales permanecen invisibles. Se tiene en cuenta de forma especial que una función de la escuela debe ser la de contribuir a disminuir las diferencias socioculturales entre los alumnos/as con un mayor bagaje de experiencias de vida y aquellos que carecen de las mismas, ofreciendo a todos/as herramientas para que puedan desarrollar competencias y posicionarse en relación a problemas que les afectan por proximidad y que pueden ser entendidos también globalmente.

Esta propuesta se ha desarrollado con alumnado de 5º de Educación Primaria. Hemos tratado de aproximar el paisaje y el patrimonio del entorno cercano a los niños y niñas desde una perspectiva holística, con la finalidad de superar dificultades observadas en su percepción, que acostumbra a reconocer como familiar pero sobre el que no suelen reparar de una forma reflexiva. Para ellos no resulta fácil realizar una valoración razonada sobre un paisaje, con algún tipo de argumentos, sean estos positivos o negativos. Este problema está relacionado con la indiferencia generalizada hacia el paisaje cotidiano, que conduce a su degradación al perderse la capacidad de emocionarse con él, de identificarse con su historia, que de alguna manera explica el presente, aspectos en que se pone el acento en este proyecto de actuación.

Se ha abordado la interacción con el medio de una manera integrada desde distintas materias, fundamentalmente desde las ciencias sociales, naturales y música. Con la preparación de la salida escolar como horizonte, el alumnado y el profesorado de las distintas disciplinas definieron los centros de interés alrededor del itinerario pactado, sobre los que han trabajado los alumnos distribuidos en pequeños grupos. Las actividades propuestas pretendían incrementar la capacidad de análisis y crítica para interpretar el medio y desarrollar actitudes de respeto hacia el patrimonio y el interés por otros más alejados.

La excepcionalidad (es decir, el estudio de los paisajes singulares y a menudo exóticos) fueron durante mucho tiempo una característica del estudio del paisaje en la escuela (...) Esta tendencia conllevó el olvido de aquellos paisajes más próximos a los escolares, es decir de sus escenarios de vida o paisajes ordinarios (como por ejemplo los espacios periurbanos, metropolitanos o industriales) que, en muchos casos son los paisajes cotidianos para la mayoría del alumnado y que, por tanto, ejercen una influencia directa en su bienestar individual y colectivo. (Busquets, 2010, p. 10).

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Centro educativo	CEIP do Carballal, Marín (Pontevedra). Centro de titularidad pública que integra Educación Infantil y Primaria. Acoge alumnado de gran parte del rural municipal, siendo el número de niños y niñas inmigrantes numeroso con respecto a otros colegios de la localidad (10% aprox. del total de alumnos/as matriculados este año, 283).
Nivel	5º EP
Nº alumnos/as	17 - grupo A; 15 - grupo B. Total: 32 (16 niños + 16 niñas).
Contexto grupo-clase	Los dos grupos se caracterizan por su diversidad, en cuanto a la procedencia geográfica de los niños y niñas y a su rendimiento académico medio, muy dispar dentro de cada grupo. Algunos casos de alumnos con dificultades de aprendizaje son: dos niños y dos niñas hijos/as de inmigrantes marroquí, estudiantes de etnia gitana, una alumna con TDAH, dos niños con adaptación curricular individual y dos con problemas de conducta, siendo 9 de ellos repetidores de cursos anteriores.
Temporalización	13 octubre - 7 noviembre.
Descripción	Diseño y realización de una salida escolar por el municipio con punto de partida el centro educativo, donde se incluyen espacios rurales, urbanos, zonas rehabilitadas y degradadas. Búsqueda, selección y comunicación de información sobre distintos espacios comprendidos en el itinerario por parte del alumnado, que reflexiona sobre espacios conocidos pero hasta el momento “invisibles”, en tanto que no percibidos como valiosos. En el proceso, transforman su visión de aquellos paisajes y elementos patrimoniales con cuya historia se identifican o que se revelan para ellos como singulares. Finalmente, se hace una puesta en común en el aula para aclarar conceptos, y colectivamente crean textos para el periódico escolar, composición de una canción y elaboran un vídeo resumen de la experiencia.

OBJETIVOS

- La estructura de la secuencia de actividades se ha diseñado tratando de que las y los escolares alcanzasen los siguientes objetivos de aprendizaje:
- Identifican elementos patrimoniales relevantes para su entorno próximo.
 - Interpretan las intervenciones en el paisaje y el patrimonio como resultado de decisiones humanas.
 - Perciben paisajes como conjuntos en constante transformación.
 - Distinguen actuaciones positivas y negativas para preservar el patrimonio.
 - Determinan razonadamente diferencias entre paisajes próximos y de otros lugares.

METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos se ha diseñado una secuencia de actividades coherente con el nivel de desarrollo cognitivo correspondiente a un niño/a de 10-11 años de edad, y que contribuyese a estimular al grupo en el interés por el paisaje y el patrimonio desde perspectivas complementarias.

1. Narrativas iniciales del alumnado:

- Pregunta inicial: *¿Qué enseñarías a un grupo de alumnos del colegio A Pedra de Bueu (con quien mantienen intercambios culturales anualmente) si viniesen a pasar el día? ¿Qué no le enseñarías?*
- El análisis de sus textos advertía alusiones reiteradas a espacios de su vida cotidiana (sus juguetes, una famosa cadena de pizzerías, la escuela...) y a algún espacio natural calificado de 'bonito' o 'divertido', sin manifestar una valoración del paisaje razonada.
- A partir de esta apreciación, se diseñó un itinerario que incluía espacios rurales y urbanos y zonas rehabilitadas y degradadas. Se anunció la salida escolar, que prepararían en grupo.

2. Preparación de la salida en pequeños grupos para buscar y comunicar información

- Se propuso a los alumnos/as empezar la preparación de la salida en pequeños grupos de 3-4 niños/as para buscar, seleccionar y proporcionar información, sobre un determinado aspecto o lugar, para los demás durante la salida de campo.
- Los contenidos fueron decididos entre todos los miembros del grupo. El único criterio que debían respetar era el tema que se había encomendado a cada equipo: *vegetación, animales, análisis del paisaje y orientación, paisaje pasado-presente y patrimonio construido*, de los que se ocupaban un equipo del grupo A y otro del B.



² La reproducción de imágenes del alumnado cuenta con la autorización expresa y por escrito de sus padres o tutores de acuerdo con el protocolo ético de la investigación y la legislación actual (Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre; y LOPD y RD 1720/2007).

- Se facilitó a cada grupo una caja de cartón con distintos materiales: libros de divulgación científica, de consulta, cómic, fotografías, selección de webs, algunos instrumentos que podrían serles útiles para la salida (lupas, brújulas, tizas...); para facilitarles la labor de diseño de actividades que propondrían a los compañeros, y que ellos mismos fueron completando con material que traían de casa.

3. Salida de campo:

Realización de un recorrido por el municipio caminando, con punto de partida y de llegada la escuela, en el que se incluyen zonas rurales, urbanas, espacios degradados y otros de reciente rehabilitación. En las distintas paradas acordadas con el alumnado, los grupos de trabajo intervinieron con las exposiciones, juegos de preguntas, adivinanzas, juegos de pistas o actividades que escogieron para compartir con los compañeros/as.

4. Construcción en común de nuevos conocimientos:

Tras varias sesiones para la puesta en común y aclaración de conceptos desde las distintas áreas se realizaron:

- Una práctica de diseño experimental con caracoles.
- Producción de textos para el periódico escolar.
- Composición de la canción 'Da paisaxe e outros contos'.
- Elaboración de un videoclip y un vídeo resumen de la experiencia.



5. Narrativas finales del alumnado:

Finalmente, se les pidió que respondieran de nuevo a la pregunta inicial y se evaluó en qué medida habían progresado con respecto a los objetivos marcados al inicio, pudiendo observar la inclusión de elementos patrimoniales de su entorno próximo antes calificados de ‘viejo’ o ‘aburrido’, ahora apreciados porque ‘tienen una historia que contar’ o ‘es algo que no hay en otros sitios’.

RESULTADOS

En la siguiente tabla se resumen algunos de los materiales que elaboraron durante las actividades de puesta en común y productos finales.

Se ofrece la evaluación del grado de consecución del primer objetivo (identificación del patrimonio próximo). Para ello se ha establecido una clasificación del alumnado en cuatro niveles, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y académicas:

- Nivel A - rendimiento alto: rendimiento superior a lo esperado para su edad y una muy buena disposición hacia el trabajo.
- Nivel B - rendimiento medio-alto: afrontan el trabajo con afán, muestran curiosidad y dominio de las destrezas instrumentales, pero el razonamiento no responde siempre a una buena argumentación.
- Nivel C - rendimiento bajo: es posible encontrar problemas en las destrezas instrumentales, así como dificultades a nivel cognitivo. La motivación y la actitud son variables en un abanico amplio, pero no siempre se corresponden con las esperadas.
- Nivel D - rendimiento muy bajo: un grupo reducido de alumnos con resultados académicos muy por debajo de lo que sería esperable teniendo en cuenta su edad y curso en que se encuentran.

Se ha utilizado también la metodología SOLO (Biggs, Collins, 1982), un sistema clasificatorio para las respuestas de los alumnos, que facilita la evaluación del nivel de pensamiento en relación con un conocimiento: *estructura del resultado en el aprendizaje* que en inglés corresponden a las siglas SOLO. Los niveles de operación mental definidos por esta clasificación son constructos establecidos para describir el progreso de los alumnos y alumnas, y hacen hincapié en el desarrollo de competencias intelectuales: nivel preestructural, uniestructural, multiestructural, relacionante y de abstracción expandida, prescindiendo en la tabla de este último nivel dado que este análisis se ocupa de las respuestas de alumnos de 4º de Educación Primaria que no alcanzan todavía este desarrollo cognitivo.

Objetivo 1: Identifica elementos patrimoniales relevantes para su entorno próximo							
Instrumento de evaluación: narrativa inicial y final, prueba individual escrita							
Pregunta: ¿Qué le enseñarías y qué no si viniesen de visita compañeros del colegio de Bueu?							
Preestructural		Uniestructural		Multiestructural		Relacionante	
El estudiante no genera respuesta ante lo que se le pregunta o presenta informaciones erróneas, poco apropiadas.		Se presentan uno o dos fragmentos de información sobre los conceptos relacionados, pero no se establecen relaciones significativas, por ejemplo, elaboran respuestas con sentido pero alejadas del objetivo que se pretendía alcanzar. Parecen no haber progresado significativamente.		La respuesta presenta varios fragmentos conexiónados de información relevante pero no establecen las relaciones esenciales, por ejemplo, demuestran haber aprendido a valorar el patrimonio, pero no ponen ejemplos de elementos del entorno próximo, como se les pedía.		Relación de distintas informaciones de interés, construyendo una explicación conceptual de calidad. Por ejemplo, considerando lugares que enseñarían algunos de los que trabajaron en el aula y manifestando su sensación de haber aprendido, pues eran lugares antes poco apreciados y ahora valorados como patrimonio a preservar.	
A	B	A	B	A	B	A	B
1 alumna grupo C: r. bajo	1 niño del grupo C: r. bajo	3 niños/as: - 2 niños del grupo D: r. muy bajo - 1 niña del grupo A: r. alto		7 niños/as: - 2 niñas del grupo A: r. alto - 3 niñas del grupo B: r. medio-alto - 1 niña del grupo C: r. bajo - 1 niño del grupo D: r. muy bajo	10 niños/as: - 1 niño del grupo B: r. medio-alto - 3 niñas y 4 niños del grupo C: r. bajo - 2 niños del grupo D	6 niños/as: - 2 niñas y 1 niño del grupo A: r. alto - 3 niños del grupo B: r. medio-alto	4 niños/as: - 2 niñas del grupo A: r. alto - 1 niño y 1 niña del grupo B: r. medio-alto
2		3		17		10	
Ejemplo: “Les enseñaría las organizaciones”; “non les enseñaría la casa en ruinas donde está la piscina municipal porque nos puede caer una piedra encima”.		Ejemplo: “No les enseñaría el puerto de Marín porque no me gusta, ni tampoco un lavadero porque no creo que le gustase ver a las señoras lavando la ropa”; “Les enseñaría los campos y las montañas porque allí hay muchas cosas y se puede ver el mar”.		Ejemplo: “Les enseñaría lo que cuenta nuestra historia”; “no les enseñaría lo que está en mal estado porque es una pena”.		Ejemplo: “Les enseñaría sus lavaderos, parques, ..., porque por la excursión me resultaron sitios en una palabra fantásticos. No les enseñaría la alameda, las calles (sin nada interesante), porque no son muy divertidos, aunque antes de la excursión la alameda me parecía divertidísima”.	

Resulta significativa la narrativa final de un alumno de nivel B (medio-alto), que manifiesta que se sorprende de su aprendizaje durante el proceso: “Le enseñaría sus lavaderos, sus parques, etc., porque por la excursión me resultaron sitios en una palabra fantásticos. No les enseñaría los campos, la alameda, las calles (sin nada interesante), porque no son muy divertidas, aunque antes de la excursión a la alameda me parecía divertidísima”. Él mismo compara su respuesta inicial con la final, apreciando lugares antes no mencionados, como los lavaderos, por la carga histórica revelada por otros compañeros que estudiaban relaciones entre el pasado y el presente.

Se ha constatado que un elevado número de alumnos con una media de rendimiento escolar baja o muy baja, lograron alcanzar un nivel multirelacional, evolucionando sus reflexiones con respecto a la narrativa inicial y razonando sobre la importancia de preservar construcciones con valor patrimonial o elementos que pertenecerían al que llamamos patrimonio inmaterial. Uno de ellos ha incorporado canciones populares, antes no citadas. Así mismo, una alumna adscrita al nivel C de rendimiento bajo, hija de padres inmigrantes, y que incluía el parque como lugar que enseñaría en su primer texto, señala finalmente que “el parque no merece la pena porque no tiene importancia”. Castros y petroglifos, mencionados al comienzo del proyecto por algunos niños/as, han añadido que “cuentan algo de nuestra historia”. Algo similar se produce respecto a la valoración del Lago de Castiñeiras, antes mencionado como un lugar “bonito” y que consideran al final como ejemplo de una buena planificación territorial.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO Y CONCLUSIONES

El alumnado ha valorado positivamente la metodología seguida siendo conscientes de haber aprendido: *lo que más me gusta de lo que aprendí es que ya sé trabajar en equipo aunque me haya costado mucho; me costó un poco trabajar en equipo, supongo que porque estoy acostumbrada a trabajar yo sola, pero al final también conté con mi equipo; la poca vergüenza que tenía la superé; podría mejorar una cosa en especial y es que yo quiero hacer todo lo que tiene que hacer mi equipo, y quiero mejorar eso; aprendí que no todo gira en torno a mí, puedo mejorar alguna forma de reaccionar cuando se me cruzan los cables.*

Como se había previsto, la salida de campo ha sido muy importante para la motivación y mejora de la actitud para aprender nuevos contenidos. Ha sido la actividad mejor valorada, que ha permitido hacer visible el trabajo de alumnos y alumnas hasta entonces poco con escaso protagonismo en la realidad diaria del aula. Por ejemplo dos hijos de inmigrantes marroquí, con dificultades con las lenguas, el con resultados académicos muy bajos y ella con una timidez que supone una barrera a la hora de comunicar sus trabajos a los compañeros. La preparación de lo que iban a contar en su grupo de trabajo y los ensayos sobre cómo lo harían les aportó la seguridad y el convencimiento necesarios para perder la timidez y expresar de forma eficaz lo que pretendían, sin leer el

texto que habían preparado como guión, captando la atención de los compañeros/as, que se quedaron también muy sorprendidos y los felicitaron con un aplauso espontáneo al final de su intervención.

El logro más valioso es haber conseguido que los niños y niñas reflexionasen sobre el paisaje y el patrimonio de su entorno próximo y que, a partir de esa vivencia compartida con el grupo que fue la salida de campo, dotasen de sentido paisajes y construcciones que ya conocían pero para cuya comprensión carecían de claves interpretativas que se les fueron revelando durante el proceso investigador vivido en el aula, que hicieron visible para ellos algunas de las potencialidades del patrimonio local.

Pretendemos dar continuidad a esta experiencia, relacionando el estudio del paisaje próximo con el desarrollo sostenible, haciendo visibles los lazos que unen el pasado en el que se originó el patrimonio, con las intervenciones presentes y una perspectiva de futuro mejor (Domínguez, 2015). Para ello se ha diseñado un ejercicio de simulación con piezas de materiales reciclados, que consiste en el diseño de un plan de urbanismo para su localidad teniendo en cuenta la limitación de los recursos disponibles, tratando de lograr la mayor armonía posible entre bienestar social, desarrollo económico y preservación del ecosistema; o en palabras de Castiglioni (2010), *si el paisaje cambia también hoy, podemos probar a jugar sobre cómo querríamos que fuese* (p. 49).

La escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso debe abandonar las viejas prácticas, (...) y adaptarse al mundo presente y al mundo futuro.

Freinet y Salengros, 1972, p. 13.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. y Collins, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy*. New York: Editorial Academic Press.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber*, 65, 7 - 16.
- Castiglioni, B. (2010). La experiencia educativa en el paisaje. El proyecto 3KCL. *Íber*, 65, 44-55.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clio. History and History Teaching*, 40.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Cómo evaluar competencias históricas en la ESO*. Barcelona: Graó.
- Freinet, C. e Salengros, R. (1972). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162 -178.

“Y NOSOTROS, ¿SOMOS POBRES?”. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA DAR VISIBILIDAD A LA SITUACIÓN ECONÓMICA DE NUESTRO ENTORNO MÁS INMEDIATO

M. TERESA CALL CASADESÚS
SES Serra de Noet (Berga)
mcall5@xtec.cat

MARÍA R. HARO PÉREZ
IE Les Vinyes (Castellbisbal)
mharo@xtec.cat

MONTSERRAT OLLER FREIXA
Universidad Autónoma de Barcelona
montserrat.oller@uab.cat

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo responde a la inquietud acumulada a lo largo de los años de experiencia como docentes de la asignatura de ciencias sociales, en un periodo en que hemos tenido que hacer frente a los múltiples cambios que se han producido en la sociedad y a la necesidad de acercar los contenidos escolares a los intereses de los alumnos. Cambios que la han transformado y, con ella, las demandas que ésta plantea a la escuela y a nuestra asignatura, intentando acercar los contenidos curriculares a los intereses de los chicos y chicas a quien van dirigidos (Pitkin, 1999), para que sean conscientes de la realidad que se vive en su entorno inmediato, haciendo visible la situación económica que padecen algunos de ellos.

Hemos abordado el trabajo desde una propuesta basada en Cuestiones Sociales Relevantes (CSR), para lo cual fue necesario la selección de los contenidos a enseñar en tercer curso de la ESO (Legardez y Simmoneaux, 2006). El tema propuesto, *la pobreza*, es uno de los más importantes en la actualidad para el conjunto de la sociedad española y, por tanto, un tema sujeto a la controversia y al debate público en los medios de comunicación, cargado de emociones y dramas, políticamente sensible e intelectualmente complejo; fundamental en la formación de los alumnos de secundaria en el presente y para el futuro (Tutiaux-Guillon, 2006).

¿Qué conocimiento tienen las chicas y chicos sobre la pobreza? ¿Cómo interpretan las situaciones que padecen algunos colectivos y que diariamente se hacen públicas en los medios de comunicación? ¿Son situaciones justas o injustas? ¿Qué mecanismos se articulan dentro de la comunidad para ayudar a los más desfavorecidos? ¿Cómo se posicionan frente al tema?

Respecto a este conocimiento, los contenidos de las ciencias sociales que marca el currículo de tercero de la ESO, se nos presentan como un marco idóneo para trabajarlos y, ofrecer desde la institución escolar, la formación democrática que como futuros ciudadanos deberían tener nuestros alumnos.

LA NECESIDAD DE INCORPORAR LAS CUESTIONES SOCIALES RELEVANTES EN EL CURRÍCULUM DE TERCERO DE LA ESO

La necesidad de abordar nuestra asignatura desde una nueva perspectiva que ayude al docente a aproximar los temas de actualidad a los alumnos, es un tema que todavía no ha obtenido la resonancia que deseáramos en nuestro país. Así, las CSR favorecen una adecuación de los contenidos curriculares de la materia y de su didáctica, acercando la actualidad nacional y mundial a la realidad de los adolescentes desde una perspectiva crítica y controvertida, convirtiendo el trabajo en el aula en un reto para los docentes.

La nueva orientación que supone un currículo para la adquisición de las competencias básicas, establece que la finalidad de la educación obligatoria es conseguir que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo y se conviertan en personas capaces de intervenir activa y críticamente en la sociedad plural, diversa y en cambio continuo, que les ha tocado vivir. En este sentido, el nuevo currículo significa enseñar para aprender y poder continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, haciéndose conscientes que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un recorrido que va más allá de la escolaridad obligatoria.

Se hace así evidente la necesidad de integrar conocimientos de manera transversal e interdisciplinar, dado que en la práctica, la realidad no se nos presenta fragmentada. La interpretación de CSR desde un tratamiento interdisciplinario de los temas en las ciencias sociales, favorece en las chicas y en los chicos, el desarrollo de un pensamiento complejo en la medida que la cuestión a tratar se convierte en objeto central de estudio y se enfoca a partir de situaciones actuales, cercanas, conocidas y en algunos casos vividas por los propios alumnos, pero que habitualmente no se visualizan abiertamente en los temas estudiados. Así, nos brindan la posibilidad de profundizar en las diferencias entre los alumnos autóctonos y los alumnos recién llegados, incidiendo en la comprensión del conocimiento desde la vertiente crítica, porque no significa lo mismo aprender que comprender (Pagès, 1998), vinculando el presente y el pasado, buscando los orígenes históricos de la cuestión social relevante estudiada y entendiendo los procesos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo.

Asimismo, se dota de funcionalidad al aprendizaje, en la medida en que se aplican los conocimientos a diferentes situaciones y contextos, característica imprescindible a la hora de plantear los temas desde la vertiente social. De nada sirven unos conocimientos sobre los cuales no somos capaces de reflexionar y que no nos son útiles para aplicar en diferentes escalas espaciales y temporales, que nos ayuden a situarnos en el mundo y

desarrollar una conciencia ciudadana capaz de intervenir en el futuro en la vida laboral, social y política. Trabajar las ciencias sociales desde la funcionalidad, significa para nosotras, dar relevancia a los aprendizajes que tengan un grado importante de significación, que comporten a la vez comprensión y capacidad de aplicarlos en contextos y situaciones múltiples y diversas.

También es necesario estimular la autonomía en el proceso de aprendizaje, es decir, trabajar con el objetivo que nuestros alumnos sean autónomos, responsables y críticos en su propio proceso de aprendizaje. El currículo de 3.º de la ESO brinda el marco idóneo para trabajar aspectos prácticos, experiencias y vivencias que los ayuden a adquirir valores como la responsabilidad, el espíritu crítico, autonomía personal, la solidaridad, actitud reflexiva y activa. Hemos intentado con esta propuesta, fomentar la comprensión de la información científica a partir de experiencias de vida personales y de la propia realidad de los jóvenes.

En la propuesta que presentamos se han trabajado, fundamentalmente, aspectos que todo ciudadano debería conocer, tanto a nivel de derechos como de obligaciones, abordado el protagonismo de las fronteras desde criterios geopolíticos y socioeconómicos, para hacer visible un fenómeno actual que nos rodea como es *la pobreza*, iniciando a los alumnos en el conocimiento del marco jurídico que se aplica a los ciudadanos, regularizados o no, dentro de la UE y el Estado español. Asimismo, intentando huir de una formación académica que ofrezca una visión fragmentada del espacio en temas y aspectos fundamentales como la diversidad, la pluralidad y la solidaridad y que nos ayudan a entenderlo como un mecanismo de equilibrio, de orden, de justicia (Batlle et al., 1997), para intentar comprender la complejidad del espacio social sin olvidar, lo invisible, lo intangible y lo efímero, enseñando así a centrar la atención en la comprensión de los procesos y de los problemas (Nogué y Romero, 2006).

En este marco se centra la propuesta didáctica que hemos llevado a cabo a lo largo del curso 2013-14 en dos centros públicos de secundaria, uno situado en Sabadell, dentro de la conurbación de Barcelona; el otro en Berga, capital de comarca en el interior de Cataluña, ambos con un elevado número de alumnos procedentes de otros países, con realidades distintas, pero a la vez, profundamente similares por la forma en que viven el momento de crisis actual.

LA UNIDAD DIDÁCTICA "Y NOSOTROS, ¿SOMOS POBRES?"

El diseño de la unidad didáctica

La unidad didáctica diseñada para el tercer curso de la enseñanza secundaria obligatoria, implica una relectura y reestructuración de los contenidos curriculares de la asignatura, que se organiza en torno a los "Objetivos del Milenio", en concreto aborda el Objetivo 1: "Erradicar la pobreza extrema y el hambre". Las actividades parten de un cuestionario de representaciones sociales centradas en dos conceptos, *pobreza y justicia*

social, que se convierten en eje conductor de las diferentes actividades didácticas diseñadas. Ambos conceptos son integrados transversalmente a lo largo del tema, haciendo que los alumnos reflexionen sobre ellos de forma continuada.

En la unidad se han trabajado los contenidos que marca el currículum para el tercer curso de la ESO: los contenidos comunes; los relacionados con las actividades económicas y el espacio social; aquellos que hacen referencia a las transformaciones y los desequilibrios en el mundo actual; y los que abordan la organización política y la planificación del territorio.

La tabla 1 que se presenta a continuación, resume los contenidos trabajados y la correspondencia con los contenidos del currículum, los conceptos clave y las competencias básicas que se priorizaron en el tema.

Tabla 1. Contenidos de la unidad relacionados con el currículum.

Segundo bloque	Contenidos del currículum de 3º de la ESO				Conceptos clave	Competencias básicas
	Comunes	Actividad económica y espacio geográfico	Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual	Organización política y planificación del territorio		
Tema 5: objetivo I. Y nosotros, ¿somos pobres?	Cerca, análisis y contraste de informaciones estadísticas.	Análisis del funcionamiento de las actividades económicas y de la organización del mundo del trabajo en el entorno cercano del alumno.	Análisis de casos de intercambio desigual.	Valoración de los elementos que conforman el estado del bienestar.	Inmigración, pobreza, construcción de la identidad.	Competencia social y ciudadana.
	Utilización de diferentes fuentes de información en red.		Estudio de indicadores socioeconómicos.			Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo.
	Identificación y rechazo de las situaciones de desigualdad.		Valoración de la cooperación i la solidaridad.			Competencia digital.

En el diseño de esta unidad, las CSR, han determinado la tipología de actividades propuestas, trabajadas a partir de materiales que pueden encontrarse en la red, tanto para los aspectos relacionados con los contenidos como para los relacionados con los conceptos, en concreto, la aproximación a diversas situaciones reales recogidas en los estudios de caso; análisis crítico de noticias de actualidad aparecidas en los medios de comunicación, investigación sobre el tema con recursos audiovisuales y escritos.

Los contenidos trabajados en el aula con los alumnos, han intentado acercarlos y dar visibilidad al concepto de *la pobreza vs* exclusión social, se han trabajado los indicadores económicos más significativos de desigualdad y pobreza (López-Menéndez, 2012) y los recursos que una persona en situación de riesgo de pobreza puede utilizar para paliar su situación. El resumen de los mismos se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Contenidos de la unidad relacionados con el currículum.

	Título	Contenidos trabajados
Sesión 1	Cuestionario de representaciones sociales	Introducción a partir de noticias de prensa
Sesión 2	¿Qué es la pobreza?	Concepto de pobreza y exclusión social
Sesión 3	¿Qué dicen las cifras?	Principales colectivos en riesgo de pobreza
Sesión 4	Los indicadores de desigualdad y pobreza	Ingresos, gastos (luz, agua, teléfono, comida), tipo de vivienda, miembros de la unidad familiar, tipo de familia, tipo de contrato de los miembros que ingresan, renta per cápita, renta media
Sesión 5	¿Qué pasa en catalunya?	Análisis a partir de datos estadísticos
Sesiones 6 y 7	¿Qué pasa en nuestra ciudad?	Análisis a partir de datos de ongs
Sesiones 8, 9 y 10	¿Qué pasa en nuestro centro?	Investigación a partir de los datos de las familias
Sesiones 11 y 12	¿Què passa al món? Un estudi de caso	República democrática del congo: el caso del coltán

Recursos TIC

La entrada de la tecnología digital en las aulas ha propiciado, la creación de una “actitud 2.0” y en consecuencia la posibilidad de crear redes de aprendizaje para los alumnos y entre los alumnos. El trabajo en red es en la actualidad un reto para muchos profesores que hemos de modificar y evolucionar en la práctica docente para convertir nuestras aulas en entornos productivos donde puedan desarrollarse, de forma positiva, todas aquellas habilidades que el alumnado necesitará en el futuro (Adell, 2010).

A pesar del incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en los institutos (ordenadores, conexión de banda ancha a Internet, pizarras y proyectores digitales) la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional (Area, 2008, Coll et al., 2008).

La aplicación de las TIC a la didáctica de las ciencias sociales consolidan en el alumnado el proceso de creación de conocimiento y supone un modelo de aprendizaje que ofrece a los alumnos una personalización que puede facilitar la comprensión de conceptos propios de las ciencias sociales. Se constata que nuestra materia, se enriquece enormemente con la incorporación de herramientas digitales que forman parte de la cotidianidad del alumnado. Si consideramos que es necesario educar las relaciones sociales, incorporar el trabajo en red y potenciar la autonomía personal, favorece la

aceptación de la diversidad y el respeto a los demás (Laudo y Mominó, 2005). Las TIC en el estudio de las ciencias sociales, se convierten en una herramienta que puede contribuir a la renovación del modelo memorístico a partir de relatos y conocimientos factuales, para convertir el aprendizaje de nuestra materia en conocimiento razonado.

Así, en el desarrollo de las diferentes sesiones, se han utilizado de forma habitual recursos en línea que los alumnos han incorporado al funcionamiento habitual de la clase, estos han sido:

- El dossier de trabajo del alumno se realizó en formato word y se compartió con los alumnos en google drive.
- Para la búsqueda de información se utilizaron materiales disponibles en la red: ONGs, materiales audiovisuales de medios de comunicación, prensa escrita, datos estadísticos de ayuntamientos y organismos autonómicos, etc.
- La entrega del trabajo y la corrección del mismo por parte de las profesoras, se realizó exclusivamente utilizando el correo electrónico y los formatos digitales.
- La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, se realizó a partir de la elaboración del portafolio digital utilizando power point.
- La agenda de trabajo estuvo disponible en el mural digital, para lo cual se utilizó la aplicación linoit.
- Las exposiciones orales se realizaron utilizando un soporte visual en power point o prezi.
- La comunicación entre los dos institutos se realizó mediante videoconferencia utilizando los recursos de gmail en google, así como el programa mind42 para la realización de trabajos conjuntos.

Metodología

Los grupos colaborativos fueron la base del trabajo en el aula de cada instituto y entre los alumnos de los dos centros, que han estado en contacto directo durante todo el curso vía internet. Las actividades de enseñanza y aprendizaje sobre “Y nosotros, ¿somos pobres?” se han realizado con carácter individual para introducir el tema propuesto, en grupo colaborativo para compartir y construir conocimiento de forma conjunta y online con el grupo del otro instituto, debatiendo el tema y compartiendo puntos de vista.

Para facilitar la comprensión de los contenidos y que el alumnado sea capaz de aplicarlos, hemos organizado el contenido para que pueda ser asequible y lo hemos relacionado con contenidos de otras materias, acercado así, el saber escolar a su propia realidad, y otorgando significado a la materia estudiada en clase.

El trabajo online en el aula y/o entre los grupos de ambos centros ha propiciado una ampliación del entorno de aprendizaje, aproximándolos a realidades distintas para la interpretación de los contenidos, compartiendo experiencias y vivencias personales, potenciando en el alumnado la construcción compartida de conocimiento, aprendiendo juntos.

CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Después de experimentar esta unidad didáctica, centrando los conocimientos en el tratamiento de CRS, y en concreto para hacer visible el tema de la pobreza tenemos evidencias que para los alumnos supone:

- Innovación en el ámbito del aprendizaje del alumnado. Se pasa de una exposición del contenido disciplinar, a otra basada en la pobreza como un problema y fenómeno-del mundo actual que despierta mayor interés por la materia, a la vez que, los temas trabajados en el aula se convierten en significativos. La puesta en práctica de esta nueva forma de trabajar, pone en evidencia una actitud mucho más positiva hacia los contenidos curriculares de la materia. La clase se vuelve más activa, la autonomía de los alumnos aumenta, mejoran los resultados académicos de aquellos que presentan mayores dificultades de aprendizaje, se reducen las faltas por absentismo y aumenta la interacción entre profesor y alumno.
- Innovación en el ámbito de la enseñanza en el aula. Esta, no se limita a los contenidos que se enseñan, sino que abarca las actividades desarrolladas, las innovaciones metodológicas y de evaluación aplicadas sobre un tema, la pobreza, que suscita opiniones diversas y la necesidad de compartirlas.
- Innovación en la creación de redes entre centros que tratan los mismos temas. La incorporación generalizada de herramientas TIC y el trabajo colaborativo entre alumnos de institutos alejados geográficamente, abre nuevas vías al conocimiento de realidades diferentes a las propias a partir del intercambio de experiencias y vivencias con otros compañeros sobre las CSR trabajadas en cada una de las aulas de secundaria y permite conocer que piensa sobre la pobreza el alumnado de otro centro.
- Innovación en el ámbito profesional del docente. Por una parte, dar visibilidad a determinadas temáticas como la pobreza, permite planificar propuestas creativas. Por otra parte, el trabajo colaborativo, se convierte también en una herramienta motivadora entre profesores, que pueden discutir y contrastar materiales, ideas, planteamientos de organización y evaluación, etc., abandonando así la individualidad en el aula, lo cual repercute en la mejora de la calidad del tema que se enseña. Asimismo, trabajar las ciencias sociales desde los planteamientos propuestos, añade ciertas complicaciones a la tarea diaria de los profesionales. En nuestro caso, las dificultades más relevantes en la secuencia “Y nosotros, ¿somos pobres?” han sido:
- La cantidad de horas dedicadas a la planificación, coordinación y búsqueda de materiales disponibles en internet.
- Las dificultades en la gestión del aula, ya que los alumnos no estaban entrenados en la metodología de trabajo colaborativo.
- La necesidad de dedicar unos minutos después de cada sesión a reflexionar sobre el funcionamiento de la sesión.

- La necesidad de aprender a escuchar a los alumnos, sin prisas, procurando ser tolerantes y respetuosos con sus opiniones, haciéndoles ver los planteamientos erróneos, valorando sus aciertos.

Dar visibilidad a determinadas temáticas a la hora de aprender los contenidos de ciencias sociales en 3º de la ESO requiere tiempo para la reflexión y la discusión, para la maduración de las ideas y la profundización en los contenidos a partir de la investigación personal y en grupo de nuestros alumnos. Requiere en definitiva calma, constancia y corazón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2010). Educació 2.0. En C. Barba y S. Capella (Coords.), *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia* (pp. 19-32). Barcelona: Graó.
- Area, M. (2008). *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales*. Accesible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Laudó, X. y Mominó, J. M. (2005). Internet y flexibilidad en las escuelas de Cataluña: ¿camino de la sociedad red? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1).
- Legardez, A. y Simonneaux, J. (2006). L'enseignement de la mondialisation: références, objectifs. En Legardez y Simonneaux, (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- López-Menéndez, A. J. (2012). Indicadores económicos de la desigualdad y la pobreza [en línea]. *Procura 2 Crisis económica y atención a las personas y grupos vulnerables*, 1-25. Accesible en: <https://presnolinera.files.wordpress.com/2013/09/crisis-econoc3b3mica-y-atencic3b3n-a-las-personas-y-grupos-vulnerables.pdf>.
- Nogué, J. y Vicente, J. (2001). *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona: Ariel.
- Nogué, J. y Romero, J. (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Pipkin, D. (1999). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Cruja Editores.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-geographie. En Legardez y Simonneaux (Eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux: ESF.

¿CÓMO TRABAJAR UN MONASTERIO BENEDICTINO UTILIZANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS? EL EJEMPLO DE SANT PERE DE CASSERRES (OSONA)

JOAN CALLARISA MAS
Universitat de Vic
joan.callarisa@uvic.cat

Esta aportación gira en torno a los materiales creados para trabajar de forma didáctica y a su vez lúdica el período de la Edad Media dentro del único monasterio benedictino de Cataluña, cuyo nombre es Sant Pere de Casserres y está ubicado en un bello paraje situado a 90 kilómetros de Barcelona.

Los materiales están pensados para poder trabajar diferentes ámbitos (como explicaremos en este trabajo) y dirigidos concretamente a los alumnos de primero de ESO. Han sido creados en soporte digital dentro de una página web (aun no operativa)¹.

Antes de centrarme en explicar dicho material puede ser necesaria una breve descripción de la ubicación y la historia del monasterio.

En la comarca de Osona (Barcelona) dentro del término de les Masies de Roda hay un monasterio benedictino llamado Sant Pere de Casserres², ubicado en un desfiladero con el pantano de Sau a los pies del recinto. Es un monasterio del que ya se encuentran referencias de una iglesia existente en el siglo IX. Hay una leyenda que liga su origen a los vizcondes de Cardona, de los cuales se cuenta que tuvieron un hijo que ya hablaba a los tres días de nacer. Les dijo que moriría pronto y que cuando esto sucediera le pusieran en un carro con una burra ciega y allí donde se parara debían construir un monasterio. Así, el enclave elegido fue donde se ubica el monasterio de Sant Pere de Casserres. Esta leyenda va ligada al infante San Nin. Se sabe que se iniciaron las obras de construcción del monasterio en el año 1006, y que la comunidad benedictina se instaló allí en el 1015. A partir del siglo XIV entró en decadencia y en 1572 por orden de Felipe II de Castilla se secularizó. Los bienes pasaron a los jesuitas de Barcelona hasta 1767; años más tarde fue vendido a unos particulares que ya no se preocuparon de los edificios ni del culto religioso (aunque un párroco lo celebró hasta mediados del siglo XIX). El abandono del lugar ocasionó graves desperfectos que hicieron que en el siglo XX la nave principal de la iglesia se derrumbara. En 1991 fue adquirido por el

¹ Se calcula que será visitable a finales del mes de febrero de 2015. Consell Comarcal d'Osona. Sant Pere de Casserres. Un viatge en el temps. Consultado enero 2015, en <http://descobreixcasserres.cat/>

² Pladevall, Antoni (2004). *Sant Pere de Casserres o la presència de Cluny a Catalunya*. Manlleu: Fundació Caixa de Manlleu, DL.

Consell Comarcal d'Osona, quien se encargó de su restauración a cargo del arquitecto Joan Albert Adell. La inauguración de la restauración fue el año 1998 y se abrió al público a partir de 2002. Actualmente es visitable y se hacen diferentes guíajes o actividades.³

Desde el Consell Comarcal d'Osona se quiso dinamizar didácticamente el lugar, debido al poco volumen de alumnado que acudía a visitarlo, tanto de la misma comarca como del resto del territorio catalán, aun teniendo una gran importancia histórica, tanto el monasterio como su enclave.

Hace un año (diciembre de 2013) se formó un grupo de trabajo, constituido por: una maestra de Educación Primaria, una profesora de Educación Secundaria y un profesor universitario, para poder pensar, crear y ejecutar un producto didáctico educativo. Se nos encargó la creación de un material pensado para alumnado de Ciclo Superior y para primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Después de unos meses buscando información, pensando y creando propuestas, se decidió orientar el material en cuestión en dos líneas muy claras. La primera consistiría en trabajar a partir de una visión interdisciplinar⁴. Se pretendía tratar diferentes áreas que, desde el punto de vista docente, estaban conectadas con los materiales que se estaban creando. A partir del área de Sociales se trabajarían ciencias experimentales, matemáticas, plástica, lenguaje, nuevas tecnologías y educación física.

La otra línea fue la creación de una página web, que debería ser educativa, didáctica y atractiva para el alumnado. Era necesario crear sin perder el ámbito educativo pero no hacer un material aburrido que desmotivase al alumnado en cuestión⁵. Para poder pensar qué tipo de página queríamos hicimos una búsqueda de páginas que hay en la red para poder desgranar qué nos sería más útil. Observamos que algunas páginas eran más de tipo lúdico⁶, otras eran de tipo didáctico⁷ y, en cambio, otras intentaban combinar los dos ámbitos⁸. Esta búsqueda nos sirvió para poder orientar las finalidades que queríamos que tuviera el material.

Una de las finalidades que quería el grupo de trabajo era que los alumnos tuviesen muchas ganas de aprender; por ello se pretendió dar mucha importancia al trabajo fuera

³ Para saber más: Consell Comarcal d'Osona. Consultado el 13 de diciembre, en <http://www.santperede-casserres.com>.

⁴ VV.AA. (2010) Projectes interdisciplinaris (monográfico) *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 368, 11-49. PO-ZUELOS, F. (2007): *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

⁵ Fontal, Olaia; Pérez, Sara y Marín, Sofía (2012). Materials didàctics per ensenyar el patrimoni. Entre el paper i el 2.0. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 81, 33-35. Vicent ,Naiara y Ibáñez, Álex (2012). El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar. *Aula. Innovación Educativa*, 208, 22-27.

⁶ Ver: Gloria Regni Games. Els regnes renaixements. Consultado 13 de diciembre, en <http://www.elsregnes.com/>.

⁷ Ver: Lavandero, Carmen (2005). Caballeros y Castillos, C.P. Poeta Juan Ochoa. Avilés. Consultado 13 de diciembre, en <http://nea.educastur.princast.es/caballeros/gracias.htm> o Biosca, Eloi (2010). Noves tecnologies i didàctica del patrimoni. Consultado 13 de diciembre, en <http://www.xtec.cat/~ebiosca/>

⁸ Ver: Rovira, Josep Maria. Cabrera de Mar: Arqueologia i Patrimoni. Consultado 13 de diciembre, en http://www.cabrerademarpatrimoni.cat/mb_01.html.

del aula⁹. Si se creaba un material aburrido, los alumnos ya acudirían con poca motivación. Desde el principio se tuvo claro que no debía ser un material memorístico y repetitivo; tenía que ser diferente. Debía reunir características didácticas y de aprendizaje a la vez. El objetivo era innovar en este material para poder trabajar el patrimonio de forma interesante y así, a la vez, dar a conocer a los alumnos las conexiones que hay entre pasado y presente¹⁰.

Los objetivos que nos planteamos debían ser claros y concisos. Optamos por tres objetivos generales que podían dividirse en diferentes subapartados. El primer objetivo que queríamos trabajar era que los niños supieran situarse en el entorno donde se ubica dicho monasterio. Este entorno a su vez nos permitía poder trabajar otro objetivo que era aprovechar todo el entorno del bello paraje para poder trabajar diferentes áreas (que detallaré más adelante). El otro objetivo que deseábamos trabajar era el funcionamiento interno de una orden monástica y todos los trabajos que se realizaban, que a su vez nos permitía conocer, trabajar e ubicar la etapa de la Edad Media.

Una vez teníamos los objetivos se decidió que para trabajarlos estarían agrupados en torno a tres partes, que es cómo se divide el material de trabajo didáctico. Este material se decidió que se ubicaría dentro de la página web para que los maestros o profesores lo utilizaran si lo consideraban oportuno.

La primera parte está pensada para trabajar en el aula y servirá de introducción histórica al tema (Edad Media). También trata la situación geográfica del monasterio y los objetivos giran en torno a su localización. Para poder trabajar toda esta parte decidimos crear un *dossier* de trabajo (Figura 1) con diferentes actividades de ubicación del paraje, de la época, etcétera, a partir de actividades utilizando las TAC, el lenguaje, las matemáticas y, evidentemente, el área de conocimiento del medio.

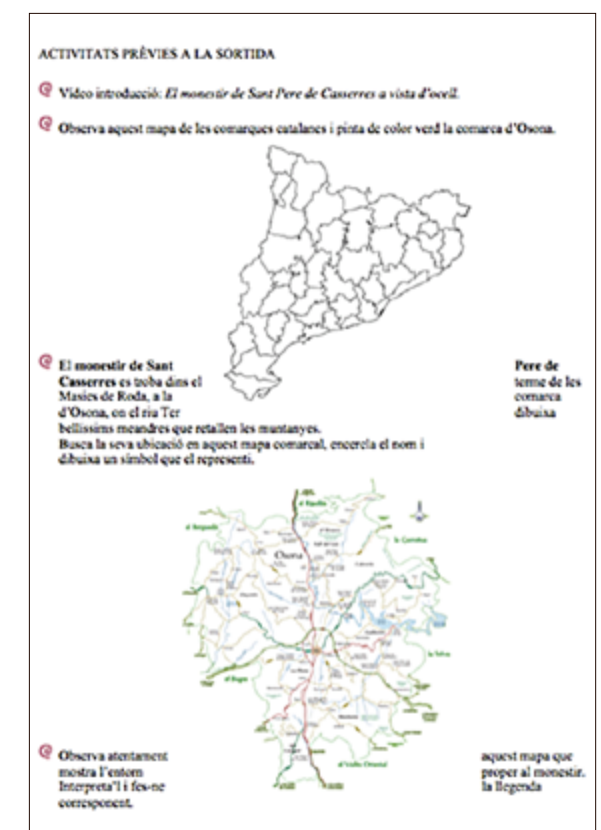


Figura 1. Del *dossier* de trabajo previo a la visita al monasterio.

⁹ Benejam, Pilar (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 7-12.

¹⁰ Feliu, Maria y Hernández, F. Xavier (2011). El Trabajo sobre el patrimonio nos conecta con el pasado y permite la observación objetiva y el desarrollo de métodos de análisis histórico. En *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia* (p. 83-97). Barcelona: Editorial Graó nº 16.

En la segunda parte se estudia el trayecto a seguir para llegar al monasterio, al mismo tiempo que se trabaja la vegetación y la fauna del lugar. Por ello, los objetivos servirán para trabajar el paisaje y su entorno inmediato. Para este punto también se creó un *dossier* de trabajo (Figura 2) para poder descubrir esta fauna muy notable en el entorno (desde robledos hasta egragópilas). Aquí también se trabajan diferentes áreas como las TAC, el lenguaje, las matemáticas y el conocimiento del medio.

Finalmente, la tercera parte ayuda a descubrir las características arquitectónicas y artísticas del edificio, así como la vida monacal que tenía lugar allí en plena Edad Media. En esta parte del *dossier* de trabajo (Figura 3) se ve cómo funcionaba un monasterio por dentro. Así podemos trabajar el edificio en cuestión y ver qué función tenía cada parte, y entender el funcionamiento interno de la vida monacal (oraciones, labores, entre otras). En este apartado también se trabajan las áreas como son las matemáticas, el área artística, las TAC, lenguaje o conocimiento del medio.

Para complementar todo este material también se prepararon unos posibles talleres (Figura 4) para poder llevar a cabo dentro del mismo recinto del monasterio. Estos talleres permiten trabajar diferentes temáticas que van desde como cultivar hierbas en un huerto, a la creación de velas, un taller de escritura o la observación de cometas y estrellas.

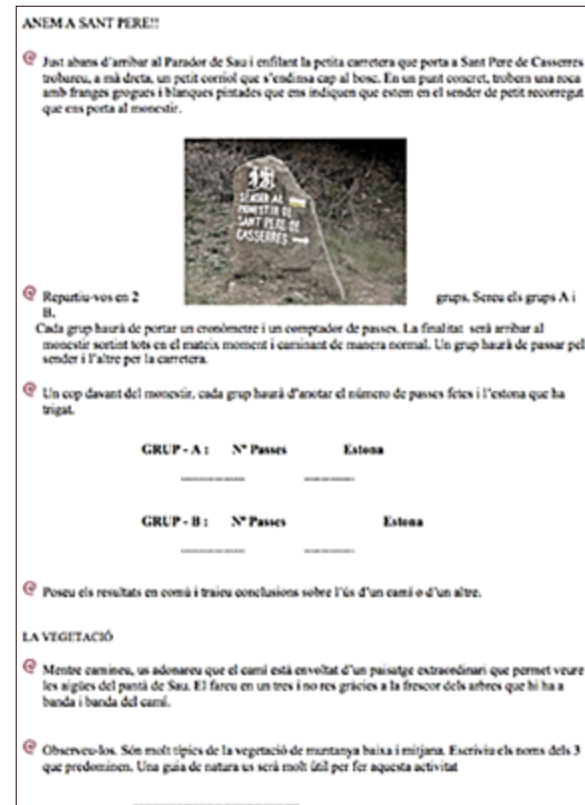


Figura 2. Del *dossier* de trabajo previo a la visita al monasterio.



Figura 3. Del *dossier* de trabajo previo a la visita al monasterio.

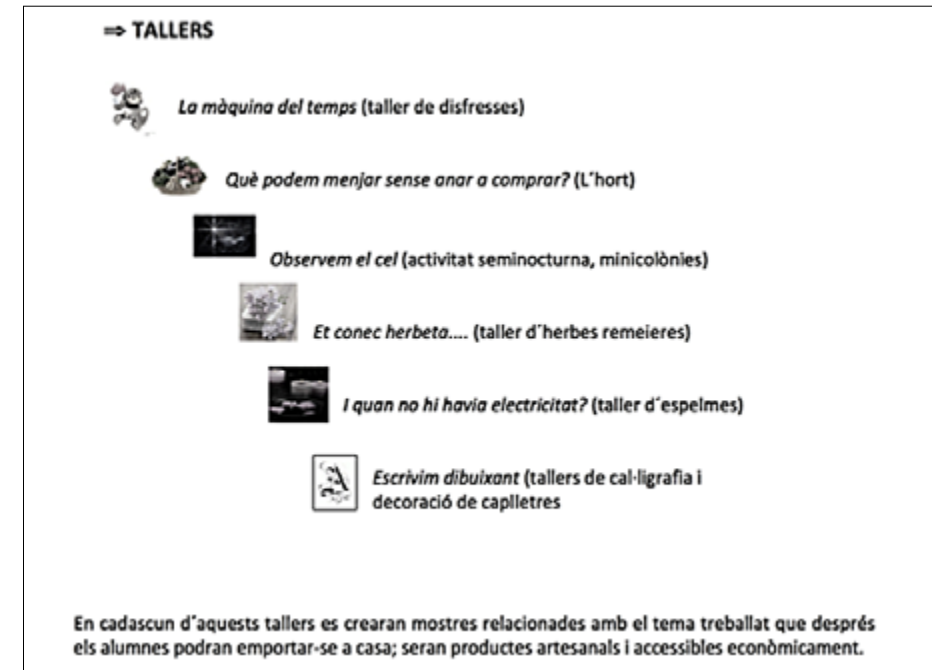


Figura 4. De los talleres.

Llegados a este punto, se creó otro grupo de trabajo con dos diseñadores y se empezaron a juntar las piezas educativas y didácticas, por un lado, y de diseño informático, por otro. En el ámbito educativo ya se habían creado los *dossier*, enfocados para trabajar antes de la visita al monasterio, durante y después. Por otro lado, junto a los diseñadores se preparó un material compuesto de imágenes, fotografías y vídeos con la finalidad de contextualizar la época y así poder situar al alumnado en relación al monasterio y sus funciones diversas. Este material en estos momentos se está acabando de realizar, pero está previsto que a finales de febrero de 2015 ya se encuentre operativo. Aun así podemos observar algunas de las pantallas que tendrá esta página web (Figuras 5, 6 y 7).



Figura 5. De la principal de la página web.



Figura 6. Del mapa interactivo dónde se observan las diferentes partes del monasterio.



Figura 7. Del apartado dónde se ubicaran los materiales didácticos para trabajar con los escolares.

Todo este material ya se ha planteado de trabajar con diferentes escuelas de la comarca de Osona. En estos momentos ya se ha hablado con un mínimo de dos escuelas e un instituto que están interesados en trabajar en dicho material para el curso 2015-2016.

Para concluir resulta interesante comentar que durante todo el proceso de trabajo se ha podido observar la potencialidad de tratar la Edad Media, tema que tiene muchas posibilidades y entusiasmo al público educativo. Pero también se ha podido comprobar que muchos de los materiales existentes, si bien son considerados educativos, no dejan de ser memorísticos. El objetivo final del equipo de trabajo ha sido juntar material educativo y didáctico a la vez, pero que fuera el máximo de motivador para los alumnos. Así, aprovechando un enclave tan bonito como el de Sant Pere de Casserres y con la creación de dicho material nos permita enseñar de forma lúdica pero sin perder el rigor educativo necesario.

BIBLIOGRAFIA

- Batlle, C. (1988). *Història de Catalunya. L'expansió Baixmedieval, segles XIII-XV*. Barcelona: Edicions 62, volumen 3.
- Salrach, J. M^a. (1987). *Història de Catalunya. El procés de feudalització, segles III-XII*. Barcelona: Edicions 62, volumen 2.
- VV.AA. (1984). *Catalunya romànica*. Volum II. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- VV.AA. (2008). *Història il·lustrada de Catalunya: per a petits i grans. De la prehistòria a Jaume I*. Volum I. Barcelona: Edicions 62.
- VV.AA. (2008). *Història il·lustrada de Catalunya: per a petits i grans. De Pere, el Gran, a 1714*. Volum II. Barcelona: Edicions 62.

LOS INVISIBLES/OLVIDADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE. UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

MARIELA ALEJANDRA COUDANNES AGUIRRE

Facultad de Humanidades y Ciencias,
Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
macoudan@fhuc.unl.edu.ar

PRESENTACIÓN Y ENCUADRE CONCEPTUAL

En este trabajo se analiza una experiencia educativa que propuso reflexionar a un grupo de jóvenes de quince años de una escuela secundaria argentina sobre los invisibles/olvidados de la historia reciente. Estuvo animado en primer lugar por una convicción personal respecto de la importancia de incorporar temáticas del presente en el aula de manera efectiva (si bien están previstas en el curriculum no suelen darse con la excusa de que el tiempo no alcanza para tratar todos los contenidos) y la necesidad de conectarla con los procesos más actuales. Como indica Paula González, estas decisiones dependen en gran medida de los docentes y están condicionadas por las tradiciones escolares y los diferentes contextos institucionales (González, 2008). En tal sentido se contó con la amplia libertad que otorgó la coordinación del área de profesores de Ciencias Sociales.

En segundo lugar, se propuso un encuadre en algunos conceptos claves de los “future studies” llevados a cabo por ingleses y australianos desde los años sesenta, pero sobre todo en los aportes más próximos de investigadores españoles en los que se destacan los de la Universidad Autónoma de Barcelona. Las imágenes sobre el futuro no suelen discutirse en la escuela desaprovechando el potencial de predisposición a la acción social que en alguna medida tienen los alumnos (Anguera Cerarols y Santisteban Fernández, 2012, p. 2013). Dichas imágenes se corresponden con la siguiente tipología de actitudes personales que, por cierto, se mezclan en situaciones reales: “a) la persona continuista, que considera que, más o menos, todo continuará igual en su vida y en su entorno; b) la pesimista, que dibuja una línea descendente en la historia individual y colectiva; c) la tecnológica, que pone toda la esperanza en la ciencia y la tecnología; d) la transformadora, que tiene pensamiento crítico y se siente comprometida con el cambio social.” (Santisteban Fernández, 2010, p. 43) Resulta también muy potente indagar las representaciones que las sustentan teniendo en cuenta la temporalidad

en la que las personas inscriben los acontecimientos y procesos imaginados (ceranos, mediatos, lejanos) así como el papel que juegan los determinantes estructurales, la probabilidad o el azar. Lo ideal sería que estas cuestiones pudieran ser inscriptas en un proceso de intervención social responsable, individual y colectiva, a partir del conocimiento del pasado y del presente. De ahí la importancia de plantear una “educación para el futuro” que lleve a reflexionar sobre lo deseado, lo posible y lo probable, según las tendencias que se pueden observar. En tal sentido es muy significativo comprobar cómo se encuentran muy presentes en los jóvenes la noción de que cada uno puede cambiar pero que es muy difícil modificar el mundo (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014). Es habitual escuchar en la calle y en los medios que todo irá cada vez peor, un diagnóstico que gana terreno a las utopías y otras ideologías progresistas. La preocupación central que se plantean los autores mencionados es si la historia, tal como se la enseña, sirve para pensar ese futuro, y en su defecto, qué transformaciones deben producirse.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El tratamiento de los contenidos del primer y del segundo trimestre en la escuela donde se llevó a cabo la experiencia está ajustado al programa de tercer año (historia argentina del siglo XX) según lo convenido con los demás profesores/as del área de ciencias sociales. En el tercer trimestre, en cambio, quien escribe realiza una selección, siguiendo algunos ejes que le permiten establecer relaciones con el presente teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes y sus intereses. Por esta razón, ningún fin de año es parecido a otro, considerando además que es el último en el que cursa esta asignatura por ser una escuela de formación técnica. En 2014, luego de terminar el desarrollo del primer peronismo (1943-1955) se abordó en profundidad el período posterior, haciendo mucho hincapié en las continuidades de los procesos pero también en ciertos actores clave, en los conflictos sociales relacionados con las opciones y debates sobre el modelo de país, en las presiones de los sectores liberales/conservadores y los condicionamientos a la democracia, en los cambios del sistema capitalista pero también de las ideologías contestatarias. Muchas de estas cuestiones quedaron claras y proporcionaron a los y las estudiantes herramientas valiosas para analizar la historia reciente. Fue interesante también que pudieran apreciar/comprender las diferencias en las creencias e ideales de la juventud en los sesenta y setenta. Una cuestión que se retomó varias veces a lo largo de las clases fue la definición de lo que es la “derecha” y lo que es la “izquierda”, interés que había surgido espontáneamente y que evidentemente estaba motivado por una preocupación actual. El período de la última dictadura militar (1976-1983) y la década menemista (1989-1999), hitos clave en la instalación de un modelo neoliberal, fueron trabajados exclusivamente con imágenes: caricaturas, fotografías, portadas de diarios y gráficos.

La propuesta de trabajo final de la asignatura consistió en reflexionar sobre los invisibles/olvidados de la historia reciente en Argentina, enfocando en particular a las personas empobrecidas y socialmente excluidas por la aplicación del modelo neoliberal. Teniendo en cuenta que a veces los grupos de alumnos/as expresan ideas discriminatorias sobre los que no pertenecen a su misma clase social, aparecía como relevante problematizar esas ideas, debatir las opciones de acción individual/colectiva de los ciudadanos/as, orientando los esfuerzos a un mayor contacto con ciertas realidades que no siempre se visualizan desde escuelas a las que asisten jóvenes de familias pudientes y con mayores certezas sobre su futuro individual.

Los objetivos iniciales fueron entonces lograr reconocimiento y empatía hacia aquellos que viven una situación desfavorable, y desarrollar una actitud crítica hacia los procesos de la historia más cercana en el tiempo. Entender que la pobreza y la exclusión no son algo natural (cuestionando la frase “pobres hubo siempre”) sino que se pueden explicar históricamente, en un contexto particular. Para ello se seleccionaron recursos con distintas características: un texto breve sobre las consecuencias de larga duración en el país de las políticas neoliberales¹; una serie de cuadros de César López Claro que se ocupó de retratar a los excluidos (niños, mujeres, ancianos, desocupados) en distintos momentos de la historia de la ciudad en la que se encuentra la escuela (Santa Fe, Argentina), más un corto documental disponible en internet con los testimonios en primera persona del artista que contenía una referencia explícita a su posicionamiento de izquierda, y de un adolescente trabajador informal². Por cuestiones de espacio, solo se detallan algunos de los materiales.

Se les proporcionó a los y las estudiantes algunos datos breves sobre el autor y las obras seleccionadas (“Tire Dié”, “Los Traperos” y “Cartoneros”³).

César Lopez Claro. Pintor, dibujante, grabador, ceramista, escultor. Nació en 1912 (Azul, Buenos Aires) y murió en 2005 (Santa Fe). “César López Claro es un artista argentino que ha dado, a lo largo de su obra, permanente testimonio. En el último cuarto de siglo le ha importado el testimonio social y político de su país, realizando numerosas series, murales y dibujos sobre la Argentina de la represión, del oprobio, de la injusticia social, del hambre, del desamparo. La Argentina Negra, la llama él mismo, como una manera de dar expresión artística de su rechazo, su denuncia, su voz de alerta y de repudio.” Jorge Taverna Irigoyen, crítico santafesino.

¹ Se adaptó para ello un fragmento de las conclusiones del artículo de Cristobo, M. (2009). El neoliberalismo en Argentina y la profundización de la exclusión y la pobreza. *Margen*, 55, disponible en <http://www.margen.org/suscri/margen55/cristobo.pdf>.

² Se trata del corto “Cartoneros”, Asociación de Trabajadores del Estado, filial Santa Fe – noviembre de 2004, Parte 1. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=EiAWbOm1GZU&feature=related>.

³ La imagen del mural “Tire Dié” (inspirado en la película santafesina del mismo nombre del año 1958) está disponible en <http://photos1.blogger.com/x/blogger/3207/4001/1600/887096/mural-fundacion-birri.jpg>. La imagen del mural “Traperos” está disponible en <http://1.bp.blogspot.com/-I6WWHIdzOrw/UE-kkM6N66-I/AAAAAAAAEng/PDWyIbl5pAM/s1600/Los+Traperos.jpg>. En el material entregado a los y las estudiantes se mencionó también que este último es la tapa del libro de cuentos “Los olvidados” de un autor local, disponible en <http://belbeyoscar.blogspot.com.ar/2009/12/te-invito-presentacion-de-mi-libro-los.html>. La imagen a todo color de mural “Cartoneros” puede visualizarse en <http://www.pintoreslatinoamericanos.com/2013/07/pintores-argentinos-cesar-lopez-claro.html>.



Figura 1. Mural "Cartoneros" (2004). Última pintura realizada por el artista César López Claro. Donada a la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), Santa Fe. Dimensiones: 4,15 x 3 m.

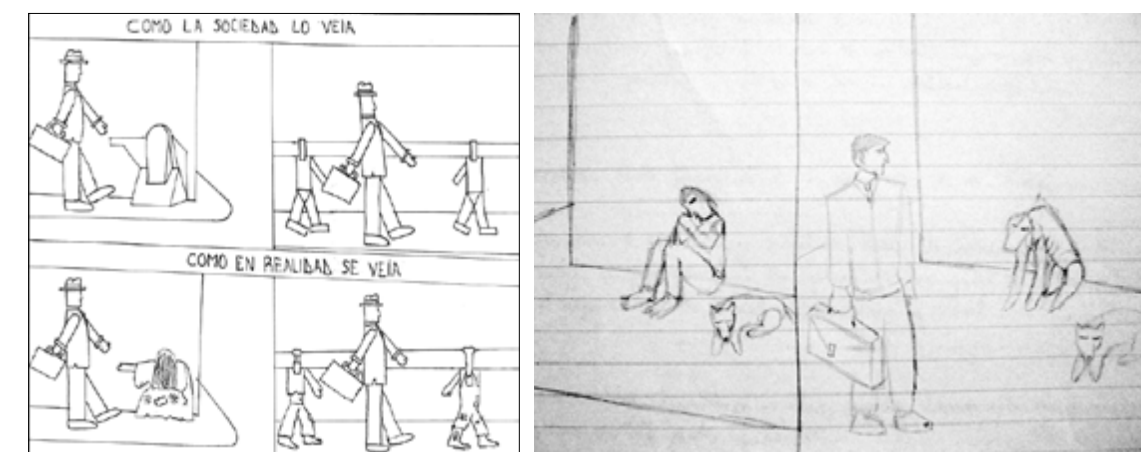
La figura precedente fue la principal y última de las tres obras seleccionadas para el análisis según un enfoque histórico-sociológico (Ávila Ruiz, 2003), priorizando que alumnos y alumnas comprendieran el estilo a lo largo del tiempo y pudieran identificar aspectos del devenir social de la región que aparecen mediados por las preocupaciones del autor y su ideología. Sin profundizar en sus cualidades técnicas y artísticas⁴, se destacan motivos recurrentes: adultos, niños y ancianos semidesnudos, en condiciones de vida y trabajo evidentemente precarias; uno o más animales domésticos en equivalente expresión de desamparo, y cierto caos visual en el entorno de los personajes (creciente si se coloca estas obras y sus temáticas en un continuo temporal).

Se les pidió a los y las estudiantes poner en relación dichos materiales y elaborar una producción personal que pusiera de manifiesto cuáles son, para ellos, los invisibles y olvidados, aquellos que nadie ve y de los que poco se habla. Debían expresarlo a través de un dibujo, un video, una colección de fotografías, a elección. Por último se les solicitó redactar un texto en el que manifestaran sus deseos respecto de lo que esperan del futuro próximo. La revisión epistemológica de la disciplina histórica y las nuevas tendencias en la investigación didáctica otorgan legitimidad a la imaginación, pensar en un tiempo más allá del presente que si bien no se puede predecir sí se puede interrogar en la búsqueda de alternativas a lo que hoy preocupa.

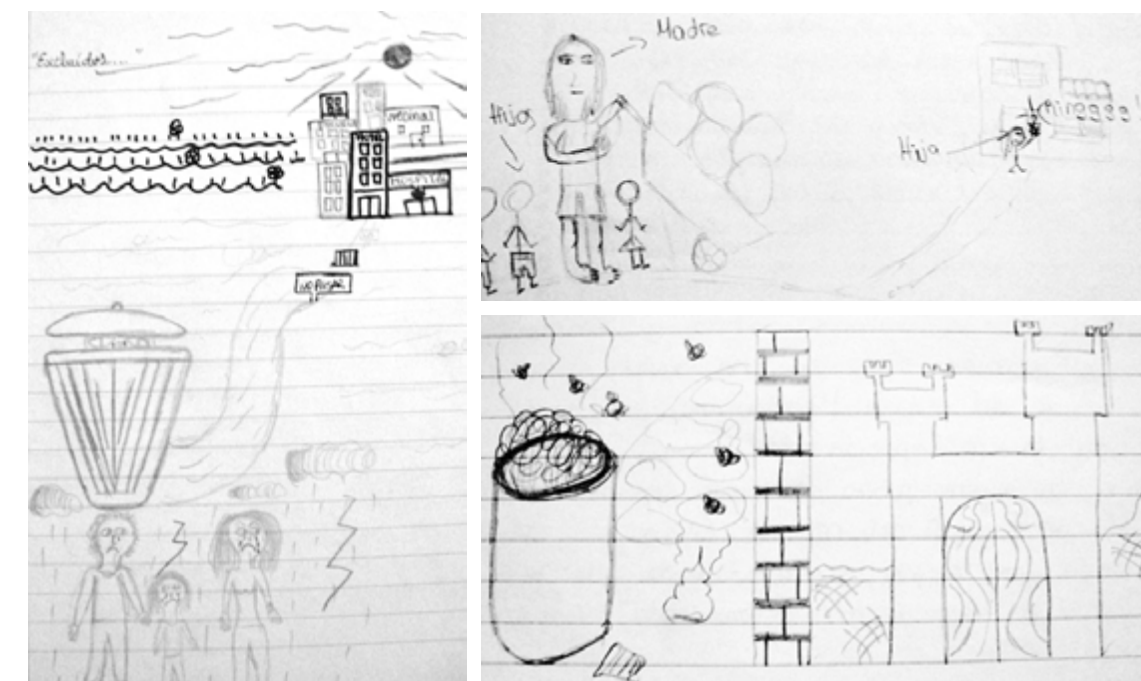
⁴ "Es una armoniosa explosión cromática, dentro de la cual las figuras expanden su poder simbólico. Son nueve cuerpos de hombres, mujeres y niños, que componen una suerte de friso articulado. En el medio, una figura dominante, de pie y con una larga vara en la mano, centraliza el plano y ordena la distribución de las áreas laterales. Hacia ambos costados, otros trabajadores a la derecha y una madre con niños a la izquierda, dinamizan las líneas de fuerza compositivas. Un alto cielo -testigo de este desplazamiento de cartoneros- dramatiza la acción que, sin embargo, no cae en su expresionismo en tintas bajas." Crítica de Jorge Taverna Irigoyen en: La creatividad y la denuncia, *Diario UNO*, 12 de agosto de 2008. Disponible en http://edimpres.unosantafe.com.ar/2411_12.08.2008/noticias/imprimible.html.

BREVE ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES

La entrega y socialización de las producciones tuvo varias instancias: en los primeros quince minutos de la clase intercambiaron lo que cada uno/a había hecho. Lo llevaron a cabo con entusiasmo sorprendiéndose por algunas de las ideas que habían salido en los dibujos, la mayoría de ellos sencillos pero significativos. En ellos se advirtió el impacto de los materiales gráficos que se les había distribuido (copiaron algunas de sus figuras pero les otorgaron algunos sentidos nuevos).



Figuras 2 y 3. Invisibilidad/visibilidad según distintos puntos de vista. En ambos casos, la ceguera del hombre que tiene un trabajo formal e incluso del "hombre de negocios".



Figuras 4, 5 y 6. Exclusión como distancia.

En el caso de la figura 4, se hace hincapié en la exclusión de las principales instituciones del estado a las cuales se les atribuye la principal función (y responsabilidad) de contención social. La tensión inclusión/exclusión se manifiesta claramente en otras

díadas: orden/desorden, limpieza/suciedad, tristeza/alegría (la familia de la primera figura está dibujada en tonos blanco y negro difusos contrastando con el paisaje lejano; lo único que tiene color son sus lágrimas). En la 6, se convive estrechamente pero con un muro de por medio y encerrándose en fortalezas medievales resignificadas. Aparece en menor medida el reconocimiento de problemáticas de género o de los integrantes de los pueblos originarios. Algunos pocos reconocen en sus dibujos el protagonismo de las mujeres y las niñas en la búsqueda de la supervivencia diaria.



Figura 7. Crítica al sistema capitalista.



Figura 8. La exclusión del consumo.

Si bien el concepto de capitalismo fue muy trabajado durante todo el año, pocos mostraron comprensión crítica del sistema y sus mecanismos. Algunos cuestionaron fuertemente el consumismo actual y sus efectos más flagrantes en las distintas clases sociales con su correspondiente contracara de exclusión social (la figura 8 en particular muestra la imposibilidad de acceder a los productos de una cadena de comida rápida).



Figura 9. Las contradicciones del discurso estatal.



Figura 10. El estado legitima la polarización social.

A menudo la pobreza y la exclusión aparecen como problemas exclusivamente políticos y relacionados con las medidas del gobierno de turno, marcando las contradicciones de los discursos oficiales ("los funcionarios dicen que se redujo la pobreza pero la

situación es muy parecida a la de años anteriores"). Se encuentra referencia abundante a la corrupción de las últimas décadas, a la expropiación impositiva de la clase media (a la que los y las estudiantes pertenecen) que devienen en subsidios "mal utilizados" pues no se observarían mejoras significativas en la vida de los grupos sociales que los reciben. Según la mirada de varios, los recursos del estado definitivamente no se utilizan para reducir las diferencias sociales.

LO DESEADO, LO POSIBLE Y LO PROBABLE

La mayoría se manifestó a favor de una mayor igualdad social como declaración de principios y uno de los aspectos más interesantes fue el debate sobre la relación entre acción individual y estructuras (dadas por el nacimiento y posición en el sistema social y económico por ejemplo). En algunos casos se expresaron ideas ingenuas sustentadas en la creencia de que es posible cambiar individualmente la realidad con "ganas" y "esfuerzo", sin lograr distanciarse de los propios valores en los que fueron socializados desde pequeños.

Este cambio tiene (que) comenzar desde cada uno, desde la educación en las escuelas y los hogares creando gente crítica que no se deje influenciar por lo que los demás dicen. Que tengan su propia opinión, que aprendan a luchar desde chicos por lo que les motiva, que sigan sus sueños. Que no dejen de luchar porque si cada una de las personas de nuestro país se lo propone se puede hacer el cambio, puede hacer la diferencia y que nuestro país progrese. Todo esto se puede lograr siendo pacientes y perseverantes. Aprendiendo de nuestros errores. Solidarizándonos con nuestro prójimo.

Otras producciones mostraron un pensamiento más complejo, otorgando la principal responsabilidad a las instituciones del estado, y en segundo lugar a los particulares. En una de las que se citan a continuación se expresa la idea bien conocida (instalada en la Argentina por J. D. Perón en los años cuarenta) de encuadrar a los grupos sociales en corporaciones como forma válida de organización de sus intereses pero también de control social.

(...) tratar de que no haya tanta explotación laboral en estos sectores no privilegiados, ayudándolos en que estos tengan las ocho horas diarias de trabajo, un salario mejor pagado y mejores condiciones de trabajo; es decir, que estos sectores tengan una protección del estado. En el futuro mejoraría las obras de bienes públicos como lo son los hospitales, escuelas, etc., mejorando así la calidad de vida de las personas.

(...) quisiera que las personas que se dedican a este trabajo (cartoneros) como único sustento económico se encuentren totalmente corporizados (sic) para que estén regulados y controlados; que este control sea para concientizarlos y educarlos en la salud, ya que muchos de ellos no toman los recaudos debidamente (...) también sería importante que tengan su horario para que no dificulten el tránsito en la ciudad, necesitando así la colaboración de los ciudadanos y sobre todo de las grandes empresas para que realicen el sacado de la basura y cartones de sus hogares en la hora correspondiente.

Como última actividad se les propuso confrontar ese deseo con lo que consideraban probable y posible, empleando así las tres categorías que surgen de los estudios sobre la “educación para el futuro”, evaluando su capacidad para reflexionar de manera fundamentada sobre las tensiones entre lo establecido y lo que puede modificarse. Algunas de las respuestas fueron:

El futuro es muy impredecible, ya que puede variar dependiendo del correr de los años. Puede ser que mejore, habiendo una sociedad pareja que no se notara la desigualdad social que hay hoy en día, que no haya nadie en la calle, etc. O bien esto puede empeorar habiendo mayor diferencia entre ricos y pobres, más gente necesitada, pidiendo casa por casa una colaboración, juntando cartones como una manera de sobrevivir. Y vivir el día a día tratando de ser gente normal. Hay muchos puntos de vista con respecto a lo que pasará en el futuro pero es obviamente que la gente no quiere que esto empeore, sino todo lo contrario, o sea, que mejore, siempre y cuando tengan el apoyo constante del gobierno.

Sería muy fácil para mí decir que en el futuro quisiera que se acabe la pobreza, terminar con el hambre, la paz mundial, y cosas por el estilo. Pero estas ideas parecen algo difíciles de lograr, por no decir utópicas. No digo que esté mal tener estas ideas, pero nunca vamos a conseguirlas en la sociedad en que vivimos si no cambiamos como pensamos. (...) Un cambio que deje de lado la arrogancia y la codicia y, poco a poco, de paso a una sociedad más justa y modesta.

Como futuro posible pienso que aunque pasen muchos años, las diferencias sociales y las injusticias del sistema van a disminuir con el tiempo permitiendo a todas las personas tener una vida digna. Como futuro probable pienso que para que lo anterior suceda, debe ocurrir un hecho que cambie el mundo drásticamente y haga entrar a las personas en razón. De otra manera, si esto no sucede me parece que es más probable la extinción de la humanidad antes de que ocurra el futuro deseado.

En el conjunto de las producciones predominó en gran medida el pesimismo a la hora de definir “lo probable”. Se marcó con insistencia que existirían numerosas posibilidades de hacer mejor las cosas pero que en su mayoría son oportunidades desaprovechadas por la dirigencia del país y los ciudadanos que tienen algún poder de decisión. Según estas opiniones, el cambio sería algo que no puede dejarse al azar y que requerirá mucho tiempo (el de los cambios de “mentalidad” o “pensamiento” por ejemplo). Sin embargo, fue común la dificultad de poder imaginar alternativas concretas al sistema capitalista y el modelo neoliberal; las críticas más o menos profundas a la desigualdad social y el consumismo resultaban en muchos casos contradictorias con las aspiraciones individuales que manifestaban.

PALABRAS FINALES

La experiencia desarrollada fue muy rica en cuanto a las producciones logradas y se evidenció gran predisposición a pensar las temáticas propuestas. Si bien sencillas contienen representaciones de gran interés que no fueron analizadas aquí en su totalidad

por cuestiones de espacio. También fue relevante el cruce entre el estudio de la historia argentina reciente y los conceptos que sugiere una renovada didáctica de las ciencias sociales.

Los y las estudiantes se mostraron receptivos y sensibles a los problemas de los invisibles/olvidados del presente (desde alguna perspectiva histórica, aunque no siempre), además de abiertos a discutir por qué se ha llegado a esta situación y cuáles serían las vías de superación. Constituye en tal sentido un aliento a realizar más trabajos como este en el aula saliendo de los esquemas habituales que adoptan las rutinas de clase, y a mejorar las propias prácticas para propiciar mayores conexiones entre pasado, presente y futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, C. y Santisteban Fernández, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. de Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 391-400). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Díada.
- Anguera Cerarols, C. y Santisteban, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- Ávila Ruiz, R. M. (2003). Los maestros y los contenidos histórico-artísticos. Una experiencia de formación inicial en relación con la selección e interpretación de obras de arte para la educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 93-106.
- González, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Práxis Educativa*, 3 (1), 17-28.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila Ruiz y otros (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS/ Universidad del País Vasco.
- Santisteban Fernández, A. y Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 19, 249-267.

CLÍO ENTRE ENCINAS: VISIBILIZANDO ETAPAS HISTÓRICAS EN EL AULA DE PRIMARIA A TRAVÉS DEL CÓMIC

LUCÍA FERNÁNDEZ TEROL

Facultad de Educación,
Universidad de Extremadura
luciafernandezt@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Presentamos este estudio como muestra del trabajo y la labor de los futuros investigadores en esta disciplina¹. El proyecto está pensando para emprender futuros trabajos de investigación sobre metodología y diseño de recursos didácticos para la clase de Historia. Por este motivo, empezaremos con una primera experimentación en el aula durante este curso, a fin de plantear la situación y obtener los primeros resultados y algunas conclusiones, que nos ayuden a plantear nuevas cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, y hacer visible parte del contenido y recursos que disponemos en el aula que, en algunas ocasiones, queda oculto debido a cuestiones curriculares o el desconocimiento de su uso.

Las razones de este estudio son, por una parte, desarrollar un proyecto de emprendimiento e innovación educativa y por otro lado, se pretende contribuir a establecer una base epistemológica y delimitar los núcleos conceptuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales, centrándonos en este caso, en la metodológica y recursos didácticos.

El material está elaborado para implantarse en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Esto se debe a que la elección y desarrollo de los contenidos se basan en la historia de dicha región, por este motivo, el punto de partida son los espacios reales de esta comunidad, centrándonos en los lugares que forman parte del patrimonio cultural y artístico que nos ofrece. Nos hemos centrado en una sola etapa, la Prehistoria, con el fin de delimitar y determinar los contenidos y objetivos que queremos alcanzar.

¹ Trabajo Fin de Máster integrado al Máster Universitario de Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas. Se ha iniciado un estudio de investigación sobre los recursos multimedia para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria y el desarrollo del pensamiento causal.

Mostraremos a los niños y niñas la historia de los lugares más cercanos que les rodean. De esta manera, comprenderán mejor el porqué de sus costumbres y tradiciones y contribuiremos a crear la identidad personal de cada niño.

El principal elemento innovador de este trabajo es un cómic con un formato digital y el estudio de la causalidad. El cómic nos ofrece muchas posibilidades en el ámbito educativo y por sus características específicas, puede ser una alternativa al libro de texto. El estudio de la causalidad desde una perspectiva histórica queda olvidado en la etapa de Educación Primaria, debido a las dificultades que presenta y los diferentes niveles de adquisición en los que se forma este tipo de pensamiento, creando una controversia entre los expertos, sobre si los niños y niñas son capaces de dar una explicación causal válida que explique los hechos históricos.

A través del cómic apostamos por hacer visible la historia del entorno más cercano que rodea a los niños y niñas, explorando todas las posibilidades y beneficios que nos ofrece en el ámbito educativo.

Proyecto Clío entre encinas: exploradores de la Prehistoria.

clío en las aulas de primaria a través del cómic

La Historia en las aulas. Conocer las finalidades de una disciplina es de suma importancia para introducir cambios en la enseñanza de cualquier campo. Su influencia es notable en todos los aspectos del currículo tanto explícito como oculto.

Las Ciencias Sociales son un conjunto de disciplinas que estudian de forma específica y complementaria un campo común, los seres humanos y su relación con el entorno: la sociedad que nace de dicha relación, la forma de organización política y económica en el tiempo y su expresión culturalmente.

Las finalidades educativas son los enunciados que describen las situaciones ideales del aprendizaje del alumno. Responden a cuestiones de por qué o para qué enseñar y aprender (Pagés y Santisteban, 2011, p 66).

Establecer las finalidades de las Ciencias Sociales es una cuestión que plantea diversos problemas dada la naturaleza de dichas ciencias. Su objeto de estudio está en continuo cambio, y la cultura, tradición e ideología se vincula indirectamente con la perspectiva de análisis. Por este motivo, siempre hay personas, culturas y sucesos históricos que quedan invisibles para la sociedad actual.

Toda nación tiene una historia y una geografía que deben ser enseñadas, pero que no tendrían sentido sin la interrelación en el tiempo y en el espacio con otras naciones... La enseñanza de las ciencias sociales debe buscar el equilibrio entre la definición de la propia identidad y la valoración positiva de la alteridad (Pagés y Santisteban, 2011, p. 67).

La Historia posee un gran valor formativo, ya que es la encargada de estudiar el pasado de la humanidad y su relación con el entorno donde vive. Es un gran error utilizar la disciplina histórica para transmitir una ideología sin respetar el carácter científico del análisis histórico. Prats, Prieto-Puga y otros (2011, p. 13) hacen referencia a Moradillos (2009), cuando afirma:

El aprendizaje de la historia supone una reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuales son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas.

Cuando se trata de las funciones sociales del estudio de la historia, cinco son las más habituales:

- Función patriótica de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo.
- Función propagandística de los diferentes sistemas políticos o sociales.
- Función de la historia como afirmación de superioridad cultural, es decir, introducir ideas o ideología.
- Función para el ocio cultural debido al patrimonio cultural y artístico heredado.
- Función para la creación de conocimiento científico para el análisis social.

La historia y religión existen en todas las sociedades humanas y constituyen dos universales culturales para las mismas. El alumno debe comprender que forma parte de la historia actual y que tiene un compromiso social, por eso, debe saber situarse en el espacio y tiempo donde vive. El aprendizaje de la realidad social, le permitirá al alumnado reconstruir su visión de la realidad para desarrollarse a nivel personal y colectivo.

Siguiendo los diferentes estudios realizados sobre didáctica de las ciencias sociales, cuando nos referimos a los fines generales del estudio de la historia en el aula, podemos destacar los siguientes:

- Facilita la comprensión del presente; en la que se incluye el estudio de la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.
- Contribuye a desarrollar las facultades intelectuales.
- Enriquece otros temas del currículo y estimula las aficiones para el tiempo libre.
- Ayuda a adquirir sensibilidad social, ética, científica, etc.

El uso de las nuevas tecnologías cumple un papel fundamental y determinante en este proyecto. Incorporar las TIC en el aula para enseñar y aprender Ciencias Sociales, supone introducir cambios en el aula respecto al conocimiento que el profesorado quiere enseñar, y sobre todo, respecto a los métodos y estrategias que se utilizan (Pagés y Santisteban 2011, p. 180). Están demostrados los beneficios de las TIC's en las aulas, los nuevos métodos y estrategias están encaminados hacia la exposición del contenido multimedia dado que favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes.

El aprendizaje multimedia está estrechamente vinculado con las nuevas tecnologías. Mayer (2005) contribuyó en las teorías de la cognición y el aprendizaje con la Teoría Cognoscitiva del Aprendizaje Multimedia donde explica el concepto de multimedia como:

La representación de material verbal y pictórico; en donde el material verbal se refiere a las palabras, como texto impreso o texto hablado y el material pictórico que abarca imágenes estáticas (ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas, fotografías) y también imágenes dinámicas (animaciones, simulaciones o videos) (Latapie, 2007, p. 8).

A su vez, en esta teoría, Mayer enumera los principios del aprendizaje multimedia, punto de partida para el diseño y elaboración del cómic y otros recursos complementarios. Conocer la manera que el ser humano tiene de aprender y procesar la información es de vital importancia a la hora de diseñar un material multimedia.

En la escuela se enseña a decodificar textos escritos y mejorar nuestra comprensión lectora. Sería adecuado enseñar a los estudiantes a comprender e interpretar las imágenes como soporte de textos de diferentes tipos y medios de información, dada la influencia de las nuevas tecnologías e internet en el momento actual, donde la imagen icónica supera la narración.

El comic se considera el noveno arte aunque apareció antes que la fotografía y el cine. Si el cine se basa en una narrativa icónica dinámica, el cómic, se basa en una narrativa icónica estática.

Los estudios sobre el cómic como recurso didáctico en el aula son cada vez más interesantes para la comunidad educativa, y en el caso de la Historia, también puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas experiencias y las investigaciones recogidas, podemos afirmar que el cómic contribuye significativamente al desarrollo de los siguientes ámbitos:

- Desarrolla la expresión oral y escrita del alumnado así como su capacidad de memorización.
- El aprendizaje se ve favorecido a través del perfeccionamiento de la comprensión lectora y de un enriquecimiento del vocabulario.
- Facilita la concentración de los niños y niñas.
- Se adapta fácilmente al propio ritmo de lectura de los alumnos/as.
- Es ideal para trabajar el vocabulario, la ortografía y la capacidad de síntesis.
- Ayuda a contemplar e interpretar la información contenida en los medios audiovisuales.
- Contribuye a despertar en los alumnos/as una actitud crítica hacia la carga ideológica presente en los contenidos de los medios de comunicación audiovisuales.
- Facilita en el alumnado la comprensión de la realidad social y cultural de su entorno inmediato.
- Contribuye a desarrollar una actitud crítica acerca del entorno vital de los alumnos/as.
- Es un eficaz medio para la transmisión y educación en valores y emociones.
- Es económico, fácil de adquirir y manipular y se presenta tanto en formato impreso como digital.

El cómic tiene un carácter lúdico, pero podemos aprovechar todas sus posibilidades e introducirlo en el ámbito académico para educar deleitándose. Para Cuadrado et al. (1999) el cómic cumple las siguientes características que lo hacen especialmente válido como recurso educativo y motivador (Alonso, 2010, p. 13)

- Es más fácil de comprender que los textos.

- Gusta tanto a profesores como alumnos.
- Es divertido.
- Provoca, atrae, impacta y fomenta la creatividad.
- Favorece la dinámica de clase.
- Todo les llega en un golpe de vista.
- Da color a la clase.

El factor motivante es una de las características más notables debido a que nos ayuda a despertar el interés en los niños y niñas por lo que estamos haciendo, y romper con la monotonía y pasividad del aula. También la creatividad e imaginación, elementos que parecen quedar en segundo plano frente a las habilidades intelectuales o racionales.

A través del cómic se pretende favorecer la asimilación de contenidos y variables de la Historia de elevado potencial para entender la realidad social como son: la causalidad, la intencionalidad y el tiempo histórico. Pondremos énfasis en el proceso cognitivo que realizan los alumnos para elaborar las explicaciones causales que contribuyen a explicar los sucesos históricos. La secuencia de imágenes nos ofrece la posibilidad de mostrar las causas y consecuencias de un suceso a través de las viñetas y el texto narrativo y dialogado. También combatir algunas dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y permitir la atención a la diversidad.

La causalidad en el estudio de la Historia para comprender la realidad social pretende desarrollar el pensamiento causal en el alumnado, es decir, saber el porqué de los hechos. Esta pregunta está unida a la curiosidad y motivación por aprender. Realizar preguntas es una reacción natural de las personas para comprender lo más simple, o en este caso, descomponer lo complejo de nuestra sociedad. La explicación causal debe seguir unas reglas de construcción lógica que se refuerzan con un proceso comunicativo que ayude al alumnado a construir el conocimiento social de forma ordenada (Pagés y Santisteban, 2011, p. 90). Tomando como referencia las aportaciones de Prats, Prieto-Puga y otros (2011) el desarrollo del pensamiento causal conlleva tres niveles de comprensión. Estos son los siguientes:

1. *Identificar el por qué ocurrieron los hechos.* Trabajaremos con problemas simples de causalidad lineal relacionando la causa y el efecto.
2. *Introduce la acción intencional y se inicia la identificación de diferentes tipos de factores causales y acciones intencionales.* En este nivel el objetivo es comprender la noción de intencionalidad. La intencionalidad es la explicación intencional sobre un hecho social y describe las finalidades que se perseguían al provocarlos o favorecerlos.
3. Es el nivel más complejo, ya que, se vinculan la explicación intencional y causal como ocurre en la realidad. El fin último es abordar la *multicausalidad*, utilizando las leyes de inferencia y elaboración de teorías explicativas. Este nivel está estrechamente vinculado con la educación secundaria y bachillerato, debido a la madurez cognitiva que presentan los alumnos en estos niveles.

En educación primaria debemos introducir a los niños y niñas para que sean capaces de dar una explicación causal a los hechos y fenómenos que suceden a su alrededor. Esta explicación está presente en las ciencias naturales y sociales, pero también en su vida diaria. No queremos que sean expertos historiadores, pero si sienten las bases de su pensamiento y racionalidad.

En este estudio se pretende conocer y profundizar en como podemos desarrollar y consolidar el pensamiento causal en los niños y niñas de Educación Primaria, dada su necesidad para el estudio de la Historia en la siguiente etapa educativa, la secundaria.

metodología de trabajo

El primer planteamiento de este estudio surgió a raíz de una actividad de clase en el grado de educación primaria, cuando la profesora propuso hacer un trabajo de historia universal donde debíamos explicar, cómo nos hubiera gustado aprender historia cuando estábamos en la escuela. A partir de este trabajo nos planteamos revisar un cómic debido a todas las ventajas que nos ofrece. Es un recurso muy visual, a partir del cual, se puede observar y secuenciar la vida cotidiana de cada época, además de plasmar espacios reales, como por ejemplo, la Cueva de Maltravieso en Cáceres, ofreciéndonos la oportunidad de conocer cómo se vivía en el Paleolítico, y hacer visible para la historia lugares de nuestra tierra.

Hemos seleccionado los contenidos pertenecientes al área de Ciencias Sociales de la LOMCE, actual ley de educación, y más concretamente DECRETO 108/2012, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Podemos dividir el trabajo que estamos realizando en tres fases. La primera fase ha consistido en una revisión bibliográfica de los autores más destacados, además de otros campos como el cómic como recurso didáctico, la teoría del aprendizaje multimedia o el aprendizaje colaborativo, pilares fundamentales del material diseñado. La propuesta se basa en una metodología documental-descriptiva de carácter cualitativo debido al análisis efectuado a partir de la información reunida sobre los temas que fundamentan el proyecto. En esta fase también he consultado distintos libros sobre la historia en Extremadura y me ha parecido interesante visitar el museo arqueológico de Badajoz, para conocer de primera mano, los restos arqueológicos del período elegido y cómo podemos integrar los museos y la educación en la escuela.

En este momento estamos en la segunda fase de experimentación en el aula, preparando cómo será la metodología de investigación, que procesos vamos a seguir y cómo obtendremos los resultados. La tercera y última fase se corresponderá con el análisis y la discusión de los resultados, así como la reflexión y elaboración de las conclusiones.

En esta segunda fase, la metodología en la experimentación en el aula será mixta. Por un lado realizaremos un análisis cuantitativo a partir de entrevistas con los tutores que desarrollen el proyecto, la observación directa del desarrollo de las sesiones, las tareas y trabajos del alumnado, así como, los recursos y el material planteado. Con todos los

datos y resultados obtenidos, junto con un cuestionario que deberá rellenar el alumnado, procederemos a realizar un análisis cuantitativo de los mismos.

Con esta investigación conseguiremos una primera evaluación sobre la eficacia de dicho material en el aula.

La experiencia se va a desarrollar con alumnos de sexto de Primaria del CEIP Nuestra señora de Fátima de Badajoz. Al tratarse de dos clases, la primera formará parte del grupo de control y la segunda el grupo de experimentación.

El material didáctico de este proyecto está compuesto por una Guía Didáctica, que refleja en líneas generales como aplicar los recursos en el aula, los objetivos que se quieren alcanzar, la metodología y la evaluación entre otros aspectos del proyecto. Los Cuadernos de Trabajo serán los protagonistas de este estudio, objeto de experimentación y la evaluación de los resultados en el aula.

El primer cuaderno es el Cuaderno del Docente; manual para el maestro o la maestra, el cual, incluye los contenidos históricos a desarrollar en cada una de las sesiones, una breve explicación metodológica de cada actividad, tareas propuestas, mapas conceptuales, actividades complementarias y enlaces webs de interés para cada época de la Prehistoria. Este cuaderno es el material de trabajo que utilizará el maestro o la maestra. Su evaluación se llevará a cabo, a partir de una entrevista con el docente y la observación directa de la aplicación de la metodología expuesta.

El Cuaderno del Alumnado es la herramienta de estudio de los estudiantes. Forman parte de este cuaderno, el comic y un conjunto de actividades, acompañadas de hipervínculos que les dirigirán directamente a actividades interactivas, video de la web y otros recursos digitales. Se evaluará la adecuación del cómic a los contenidos, la realización de las tareas propias de los alumnos y alumnas, así como la implicación y participación en las actividades frente al libro de texto.

Las aulas donde experimentaremos con el nuevo material deben estar equipadas con ordenadores, proyector o tablets, ya que la unidad didáctica se presenta en formato digital.

Procedimiento. El/la docente responsable del área de Ciencias Sociales de cada centro efectuará el desarrollo de cada sesión, aplicando la metodología propuesta en este proyecto. Se realizan reuniones periódicas con el docente para coordinar el proyecto, adecuar las actividades, integrar las TIC's y proponer sugerencias, cambios y mejoras. El papel del investigador durante el desarrollo de la sesiones es el de observador.

Elaboraremos un test sobre la causalidad con enunciados y actividades que se adapten a los distintos niveles de comprensión el pensamiento causal en Historia y en la vida cotidiana. Prestaremos atención en el lenguaje empleado para que los resultados del test no estén influenciados por motivos de comprensión lectora y expresión escrita. El test se ejecutará al inicio del estudio y al final para validar la hipótesis de trabajo.

Se empleará el método por descubrimiento, así como el aprendizaje cooperativo como pilares fundamentales de la metodología en el aula. Autores como Prats conside-

ran que en Historia, aprender por descubrimiento, no es otra cosa que permitir que el alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos metodológicos propios de la disciplina (Prats, Prieto-Puga y otros, 2011, p. 57).

primeros resultados

A partir de la observación directa y la metodología del aula, la participación, las actividades del alumnado, las elaboraciones propias y una serie de entrevistas y cuestionarios para evaluar el taller, se procederá al análisis y discusión de los datos.

Algunas de las percepciones que nos planteamos y esperamos dar respuesta al finalizar este trabajo son:

- El cómic contribuye a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las aulas de educación Primaria.
- El cómic contribuye a aumentar el interés y la participación en la clase de historia de Educación Primaria.
- Los niños y niñas asimilarán mejor los sucesos históricos más relevantes de la Prehistoria si exploramos su entorno más cercano o historia local, haciendo visible los pueblos o culturas olvidadas.
- Los niños y niñas de sexto nivel de educación primaria, en relación al pensamiento causal, presentarán mayor comprensión del nivel 1 y 2, siendo el nivel 3 el que presente mayor dificultad de asimilación y comprensión.

CONCLUSIONES

Con esta experiencia inicial se pretende plantear nuevos retos para la innovación metodológica en el aula de Historia. El proyecto se muestra abierto y en construcción, tomando en consideración la aceptación de todo tipo de modificaciones y aportaciones necesarias para la mejora del material y el trabajo en el aula. Prestaremos atención al uso e integración de las nuevas tecnologías, así como, la atención a la diversidad y las posibles dificultades a las que el docente debe hacer frente. Pretendemos introducir el pensamiento causal como generador de conocimiento.

Debido a los objetivos establecidos, estamos trabajando para contribuir al desarrollo y crecimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con la intención de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y acabar con la etiqueta de ser aburrida e inútil. En este momento nos encontramos dando un paso más en las fases de este proyecto, esperando con mucho ímpetu los resultados y establecer las primeras reflexiones y conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M. (2010). *El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica*. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>.

Bedoya, M y Diago, E. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. *Tabanque: Revista pedagógica*, 5, 53-66. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2255814.pdf.

Gonçalves, R. y Machado, D. (2005). Cómic: Investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 23 (2), 263–274. Recuperado de: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v23n2p263.pdf>.

Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación Universitaria multidisciplinar*, 6. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2695335>.

Pagés, J. (Coord.), Santisteban, A. y otros. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

Prats, J. (Coord.), Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X. y Trepas, C. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Trepas, C. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

Marco legislativo

DECRETO 108/2012, de 15 de junio, por el que se modifica el Decreto 82/2007, de 24 de abril, que establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

VISIONES DE UN MUNDO EN CRISIS. LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE GEOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

CARLOS FUSTER GARCÍA
Facultat de Magisteri,
Universitat de València
fuster.garcia.carlos@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay consenso al afirmar que la geografía escolar permite proporcionar a los estudiantes – como futuros ciudadanos – las competencias necesarias para abordar los problemas sociales y ambientales que les rodean. Es por ello, que tiene poco sentido una enseñanza de contenidos en forma de hechos, conceptos e informaciones de diferentes lugares del mundo sin relación con los grandes problemas de la humanidad (Souto, 2000). La geografía escolar actual debe dirigirse hacia una explicación y comprensión de la realidad social y ambiental que eduque al alumnado en sus tomas de posición y procurando desarrollar su autonomía personal.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es presentar una experiencia didáctica sobre el aprendizaje basado en problemas (*based problem learning*) llevado a cabo por estudiantes de 3ºESO de un centro concertado de Valencia¹ en torno al bloque *Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual*. Se pretende demostrar el potencial metodológico para tratar aspectos que trascienden del currículo oficial y su relación con la adquisición de las competencias básicas, de habilidades de pensamiento y argumentación y la activación de procesos cognitivos elevados.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha puesto en evidencia que un aprendizaje limitado a una mera adquisición memorística de datos no favorece la capacidad de adquirir aprendizajes significativos, y por tanto, la imposibilidad de conectar el contenido con la realidad del alumnado. Esta situación se agrava con el escaso uso de fuentes de información diversas y el insuficiente desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico. Desde la investigación, se ha demostrado que la naturaleza de los

¹ La experiencia didáctica fue desarrollada en el Colegio Nuestra Señora del Carmen y San Vicente de Paúl (Valencia).

libros de texto y pruebas evaluativas provocan el desarrollo de rutinas de aprendizaje algorítmico que enfrenta al alumnado a buscar la respuesta que se considera correcta sin cuestionar aquello que se esta aprendiendo. Este modelo de aprendizaje dirige a los estudiantes a entender la Historia y la Geografía como materias enciclopédicas y orientadas a fomentar la erudición.

En contraposición, una de las estrategias metodológicas que ha alcanzado resultados contrastados, es la aplicación del Aprendizaje basado en Problemas (ABP) (Cachinho, 2011; Font, 2004; García, 2008; García de la Vega, 2010, 2011; Jiménez, Lagos y Jareño, 2013). Si bien esta metodología aparece en la práctica profesional, en el campo didáctico, ha quedado suficientemente demostrado que el ABP promueve el aprendizaje significativo y por descubrimiento, además de suscitar el interés por aprender del alumnado y promover la adquisición de competencias. (Tabla 1).

Tabla 1. Proceso para la resolución del problema.

	Competencia
1. Aclarar conceptos y términos.	CCLI
2. Definir el problema.	CAA – SIEE - CSC
3. Analizar el problema.	CMCT – CAA – CSC – SIEE
4. Realizar un resumen sistemático del paso anterior.	CCLI
5. Formular objetivos de aprendizaje.	CAA - SIEE
6. Buscar información adicional.	CD – CAA – SIEE
7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos.	CCLI – CAA – CSC – SIEE

CCLI: Competencia comunicación lingüística CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología CD: Competencia digital CAA: Competencia aprender a aprender CSC: Competencia social y cívica SIEE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor CEC: Conciencia y expresiones culturales.

Fuente: elaboración propia a partir de Schmidt (1983).

El ABP también fomenta la adquisición de habilidades cognitivas, y que a la luz de la taxonomía de aprendizaje revisada por Anderson y Krathwohl (2001) los objetivos de dicha metodología promueven procesos cognitivos elevados como los descritos por Barrows (1986): 1) Estructurar el conocimiento 2) desarrollar procesos de razonamiento 3) desarrollar destrezas de aprendizaje 4) fomentar la motivación para el aprendizaje 5) desarrollar el trabajo en grupo.

De este modo se fomenta que los conocimientos se adquieran al mismo tiempo que se desarrolla el proceso de resolución del problema. De este modo, los conceptos adquieren sentido en el contexto de la actividad que se esta realizando. El aprendizaje se obtiene mediante la elaboración del conocimiento a partir de la interacción entre el alumnado y no por la transmisión de la información procedente del docente.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Justificación

En la Geografía de 3º de ESO predominan los aspectos geopolíticos y económicos. La mayor parte de los contenidos se abordan desde posiciones de la Geografía Humana, lo que nos permite adentrarnos en el análisis de las transformaciones y problemas del mundo actual desde perspectivas de la geografía de la población, económica, política y social. Este carácter interdisciplinario que constituye la Geografía como materia escolar resulta paradigmático para aplicar una metodología basada en problemas.

El presente proyecto surgió de las inquietudes de los alumnos, particularmente, ante la presión informativa de los medios de comunicación en relación a la entrada de inmigrantes ilegales como resultado del *salto de la valla* de Melilla.

En consecuencia, se configuró una experiencia consistente en la resolución de un problema en el que abordar las cuestiones más relevantes en relación al tema de los procesos migratorios.

Planteamiento del ABP

Por tratarse de alumnos que nunca habían trabajado con una metodología similar, se optó por seguir el proceso anteriormente descrito en el Cuadro 1 pero determinando unos roles alumnos-profesor más flexibles en cuanto a la intervención de los mimos. Si bien el ABP supone convertir al alumno en protagonista de la construcción de su propio aprendizaje, mientras que el profesor facilita y guía dicho proceso, en esta ocasión fue necesario formular una tarea estructurada y dirigida para facilitar la introducción del alumnado en esta metodología.

Las dificultades de la introducción de una nueva metodología en el aula implicó, como puede observarse en la Tabla 2, combinar el esquema-tipo de la resolución de problemas con sesiones de carácter más *tradicional* que sirviera a los alumnos para reconducir el proceso de reestructuración de toda la información que estaban recibiendo y buscando por sus propios medios.

Tabla 2. Secuencia Didáctica de la actividad de ABP.

Sesión	Actividad	Objetivo
1	Aclarar conceptos y términos.	Se trató de una sesión donde abordar de forma histórica la configuración del mundo actual, así como la explicación de conceptos como: centro-periferia, globalización, descolonización, migración, tercer mundo, neocolonialismo...
2	Definición del problema.	Debate en torno a dos portadas de periódicos nacionales que representan gráficamente el salto a la valla desde dos puntos de vista diferentes. Conocimiento de las características de los países del Tercer Mundo.

Sesión	Actividad	Objetivo
3 - 4	Analizar el problema.	Sesiones donde se combina los conocimientos previos de los alumnos con la explicación magistral y el trabajo en parejas y donde se abordan las causas de la aparición del Tercer Mundo y la configuración del Neocolonialismo.
	Realizar un resumen.	Se trata de resumir y organizar todas las ideas que se han adquirido en las primeras 4 sesiones.
5	Formular los objetivos de aprendizaje.	Se fijan las orientaciones que han de ayudar al alumnado a la elaboración de la tarea final. Resolviendo las posibles dudas al respecto.
	Búsqueda de información.	Se le invita a buscar información sobre las relaciones entre el centro y la periferia.
6	Debate gran grupo.	Junto con la información obtenida, se comentan y debaten en clase dos textos periodísticos sobre la globalización y su efecto en los países del Tercer Mundo.
	Búsqueda de información.	Se trata de averiguar que posibles soluciones están proporcionando las países al problema de la inmigración.
7	Debate gran grupo.	De forma similar la sesión se desarrolla a partir de la información de los alumnos junto a la aportada por el profesor en forma de documentos.
8	Síntesis.	Sesión final en la realizar un resumen de todo lo aprendido durante el proceso.
9	Elaboración del artículo de opinión.	Se busca que el alumno sea capaz de estructurar y organizar la información a través de un género narrativo concreto.

Se ha señalado en negrita los pasos propiamente dichos del ABP.

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los elementos cruciales fue el planteamiento del problema, para ello se siguieron las indicaciones de Vizarro y Juárez (2008). En primer lugar, el problema se formuló como una narración breve, sencilla y cotidiana:

Imaginaos que sois periodistas que debéis escribir un artículo de opinión sobre la situación actual de la inmigración ilegal. Es la primera vez que abordáis este problema y por tanto es necesario que os documentéis antes de su redacción.

En segundo lugar, se buscaba que los alumnos se introdujeran el trabajo del ABP mediante una tarea que les permitiera el estudio de un tema en concreto, pero a partir del cual tuvieran la obligación de realizar una posterior tarea que fomentara la aplicación de los contenidos adquiridos.

Resultados obtenidos.

Como se ha mostrado al desarrollar la secuencia didáctica, en algunas sesiones se trabajaron las características de este género discursivo de manera implícita. No obstante, se detectó algunos problemas para enfocar la tarea final propuesta, por lo que se consideró

replantear la sesión destinada a formular los objetivos de aprendizaje para abordar de manera paralela las posibles orientaciones en torno a la redacción del artículo. De esta manera se sugirieron posibles cuestiones para fomentar la reflexión y el debate de los estudiantes. (Tabla 3).

Tabla 3. Orientaciones para abordar el problema.

- ¿Cómo se ha configurado el mundo actual?
- ¿Por qué surgieron los países del Tercer Mundo?
- ¿Qué relaciones se establecen entre el centro y la periferia?
- ¿Qué lleva a las personas a entrar en un país de manera ilegal?
- ¿Qué reacciones se producen en el país receptor? (A nivel social, político...)
- ¿Qué soluciones están promoviendo países como España? ¿Cuáles propones tú?

Fuente: Elaboración propia.

Una preocupación importante al proponer las orientaciones para abordar el problema fue el no influir demasiado en el trabajo autónomo del alumnado, además de tratar de que los estudiantes no respondieran las preguntas de manera memorística, se pretendió en todo momento que fueran capaces de elaborar un discurso propio.

De acuerdo con la tarea propuesta, se obtuvieron 24 artículos de opinión que fueron evaluados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Manejo de los contenidos relacionados con el problema tratado.
- Capacidad de argumentación.
- Incorporación en su explicación de fuentes o citas de autoridad.
- Dimensión ética.

También se tuvo en cuenta algunas características narrativas como la cohesión, la coherencia y la adecuación de los escritos con el objetivo de mejorar la misma. Para facilitar la comprensión de los resultados de los estudiantes estos fueron valorados teniendo en cuenta la taxonomía SOLO² (Biggs y Tang, 2007), lo que nos permite examinar la complejidad de su discurso.

Desde un punto de vista general, cabe destacar que la mayoría de los alumnos fueron capaces de realizar la tarea como se había propuesto. Si bien es cierto, que no todos ellos demostraron el mismo nivel. El 70% (17 alumnos) presentan un nivel *multiestructural*, es decir, son capaces de describir numerosos datos pero sin llegar a estructurarlos, son capaces de plasmar el contenido relacionado con el tema tratado pero no son capaces de integrarlos. Por ejemplo, el alumno nº3.04 cuando describe las características de los países subdesarrollados realiza una descripción de las mismas, pero no es capaz de relacionarlas con las posibles consecuencias que eso conlleva para que se produzca la

² La utilidad y uso de la taxonomía SOLO ha quedado demostrada en varios estudios.

inmigración. A diferencia de los alumnos situados en niveles *relacional* (16%) y *abstracto ampliado* (8%) que son capaces de establecer relaciones causales como:

Se supone que los países de la periferia son independientes pero los países que configuran el centro tienen mucha influencia en ellos y los utilizan para explotar sus territorios y para utilizar sus recursos naturales. (Alumno nº 3.17).

Así mismo, estos alumnos son capaces de utilizar la información extraída de los documentos utilizados durante las sesiones de clase, así:

En los años 70, Vidal Villa desarrolló el modelo centro-periferia para explicar las relaciones entre los países desarrollados y desarrollados. (Alumno nº 3. 09).

Sin duda resulta interesante analizar la capacidad de análisis y valoración que demuestran los alumnos cuando se les ofrece la posibilidad de que plasmen su opinión sobre el tema de la inmigración, al señalar:

Como conclusión podemos decir que el tema de la inmigración es muy complejo, las soluciones que propone España devolviéndoles en la misma frontera no son las más adecuadas, ante todo debemos cumplir los derechos humanos. (Alumno nº 3.05).

Creo que Europa es responsable de la situación que viven actualmente los países de África, el proceso de colonización del siglo XIX y el posterior neocolonialismo no ha permitido que los países se desarrollen. (Alumno nº 3.02).

Si bien los resultados obtenidos nos demuestran la falta de experiencia en el trabajo del aprendizaje basado en problemas, sobre todo en cuanto a la capacidad de argumentación de los alumnos o la capacidad para utilizar la información manejada durante las sesiones; las sensaciones demostradas por los alumnos reflejan el interés por un aprendizaje que les permita entender mejor el mundo que les rodea, llegando incluso a afirmar que a pesar de no alcanzar la nota deseada, reconocen haber aprendido.

POTENCIAL DEL ABP PARA TRABAJAR TEMAS CONFLICTIVOS

A partir del trabajo desarrollado con los alumnos, se demuestra que el ABP representa un cambio en los métodos de enseñanza que habitualmente se utilizan en las aulas de secundaria. Esta metodología permite no solo la adquisición de los contenidos propiamente dichos, sino que fomenta el desarrollo de la autonomía personal, fomentando que los estudiantes se creen una opinión propia con argumentos para defenderla, además de crear el contexto para demostrar y defender su opinión.

La problematización del currículum permite introducir en el aula y reproducir a pequeña escala los problemas reales con los que el estudiante se enfrenta en su vida cotidiana. Consideramos importante que los alumnos sean capaces de analizar cuestiones de su entorno más próximo como la procedencia de los productos agrarios que consumen y cómo afecta a la agricultura local, o que sepan cuestionar si la construcción

es el motor de una economía o la aparición de fuerzas políticas emergentes que cuestionan la estructura del estado. Todas ellas cuestiones, que si bien están presentes de una manera teórica en el currículum, la metodología o el excesivo uso de los libros de texto no permite la puesta en valor de los conocimientos adquiridos, promoviendo la idea de que lo se aprende en el aula no está relacionado con lo que sucede fuera de ella.

Disponemos de proyectos como GEA-CLÍO, que actualmente se encuentra en fase de revisión de sus materiales, que nos ofrece la posibilidad de trabajar desde problemas socialmente relevantes. A modo de ejemplo, el Cuadro 4 recoge la interpretación desde el proyecto de 3º ESO.

Este tipo de materiales obliga al profesorado a comprometerse con la materia que están impartiendo, dado que presentan el trabajo escolar de manera diferente. Como señala Souto (1999) no se trata de que los alumnos memoricen una lección, sino de promover la investigación y resolución de problemas dentro del aula.

Tabla 4. Programación 3º ESO. Proyecto Gea-Clío.

Introducción. Viviendas y ciudades. Hacia un mundo de ciudades.	Auge de la industria y crisis de la sociedad rural. Definimos la ciudad y analizamos su plano. El acceso a la vivienda. La solución a los problemas urbanos.
Tema 1. Las actividades humanas. Transformaciones en el medio rural: la actividad agraria.	La explotación de los recursos naturales. ¿Viajamos o hacemos turismo? Un poco más de producción: los servicios. ¿Podemos saber donde se vive mejor?
Tema 2. La organización política del territorio. El desigual desarrollo de las sociedades.	La globalización: de todo para todos y por todos los sitios. La interdependencia norte-sur. La Unión Europea.
Tema 3. La España de las autonomías. ¿Quién gobierna España?	La administración local y sus órganos de gobierno. El poder autonómico.

Fuente: Proyecto Gea-Clío.

CONCLUSIONES

La introducción de problemas socialmente relevantes en el aula permite no solo introducir en el aula aspectos que quedan al margen del currículum oficial, sino que favorece la comprensión de los contenidos al relacionarlos con situaciones cercanas a los estudiantes.

Si bien esta comunicación tenía como objetivo presentar una experiencia didáctica, los resultados observados demuestran cierta tendencia con los obtenidos en investigaciones sistematizadas sobre las capacidades demostradas por los alumnos en las PAU de Historia de España (Fuster, 2013; Souto, Fuster y Sáiz, 2014) lo que nos señala la necesidad de trabajar desde la ESO en las habilidades y competencias que permitan a nuestro alumnado a construir su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Berkshire: McGrawHill.
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problema-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. En J. J. Delgado, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón Gaite (Coords.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 242-257). Málaga: Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía.
- Font, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol.18 (1), 79-95.
- García de la Vega, A. (2011). Adquisición de conceptos básicos en geografía mediante el aprendizaje basado en problemas. *Revista Geográfica de América Central*. Vol. 2 (47), 1-18.
- García de la Vega, A. (2010a). Aplicación Didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Revista de Didácticas Específicas*, 2, 43-60.
- García de la Vega, A. (2010b). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. *II Congrés Internacional de Didàctiques* (pp. 1-9). Gerona, 3-6 de febrero.
- García Sevilla, J. (Coord.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Jiménez, J. J., Lagos, M. G. y Jareño, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *E-pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 13, 44-68.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.
- Souto, X. M. (1999). Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLÍO y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 13, 55-80.
- Souto, X. M. (2000). La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes. *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias* (pp. 141-152). Santiago de Cali, ACOGE.
- Souto, X. M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de la Geografía e Historia. En J. Pagès y A. Santiesteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-166). Barcelona: AUPDCS.
- Vizarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

MUJERES VISIBLES E INVISIBLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: CAMBIOS Y PERVIVENCIAS AL AMPARO DE LA LOMCE

ANTONIA GARCÍA LUQUE
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Granada
agalu@ugr.es

INTRODUCCIÓN

Las mujeres, esas eternas invisibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia en general, sin excepciones de períodos, y en todos los niveles educativos, estaban caminando con buen ritmo hacia la visibilidad como colectivo tras años de lucha feminista al amparo de diferentes legislaciones que ponían un especial empeño en destacar la importancia de la educación como herramienta social para la consecución real y efectiva de la igualdad de género (García Luque, 2013).

Sin embargo, cabe cuestionarse en el actual contexto socio-educativo, qué se está produciendo en esta línea al amparo de la reciente reforma educativa (LOMCE). Para ello, es necesario acercarse a los iniciales cambios organizativos y curriculares que la nueva legislación ha producido en la didáctica de la Historia a partir de un análisis crítico desde una perspectiva de género.

Para ello, además de analizar brevemente las recientes modificaciones legislativas vamos a estudiar los mecanismos de invisibilización de las mujeres en la transmisión y divulgación del conocimiento histórico en los contextos de aulas, centrándonos, a modo de ejemplo, en un período concreto: la Prehistoria. El presente trabajo no se va a limitar exclusivamente a la elaboración de un diagnóstico de esta situación, sino que va a presentar un análisis de posibles causas, así como alguna alternativa metodológica para desarticular el patriarcado en la enseñanza de la Historia desde la educación superior (grados y posgrados), cuyo impacto se materializará en el resto de las enseñanzas, tomando como ejemplo la Educación Primaria.

MUJERES A LAS SOMBRA DE LA LOMCE

En un primer acercamiento a la nueva realidad legislativa en materia de la educación primaria, para ver la presencia o ausencia de las mujeres como agentes históricos, hemos

de analizar en primer lugar los cambios curriculares generales acontecidos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y seguidamente su concreción en el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria a fin de poder realizar un análisis comparativo en relación al real decreto 1513/2006 que establecía las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, y que el presente curso sigue vigente en segundo, cuarto y sexto curso siguiendo el calendario de implantación progresiva y gradual de la LOMCE.

Uno de los grandes y más polémicos cambios en relación a la didáctica de las Ciencias Sociales es la división del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (LOE) en dos asignaturas troncales diferentes, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (LOMCE). Esta división ha supuesto a su vez importantes modificaciones a nivel de contenidos. Los contenidos del área de Conocimiento del Medio se distribuyen en 7 bloques temáticos, de los cuales solo tres recogen contenidos de ciencias sociales (1, 4 y 5) que están concretados por ciclos en el anexo II del R.D. 1513/2006, siendo el bloque 5 alusivo a los contenidos históricos. Sin embargo, en la asignatura de Ciencias Sociales tenemos cuatro bloques de contenidos generales para todos los ciclos, sin realizar secuenciación por cursos, los cuales podrían clasificarse en cuatro grandes disciplinas: geografía, economía, política e historia.

Pero, ¿qué lugar han ocupado las mujeres? Ciertamente, la organización y estructuración de nuestro sistema educativo no ha coartado la incorporación del género en los contenidos históricos, sino que, por el contrario, ha instado en sus objetivos y contenidos de diferentes áreas a la incorporación del mismo y al fomento de la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en todos los ámbitos. Véase a tal efecto, en el caso de la Educación Primaria, que centra este trabajo, los objetivos (d) y los contenidos del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural (Real decreto 1513/2006).

Sin embargo, en tanto que en el bloque 5 de la LOE se recogían de forma específica contenidos alusivos a la visualización de las mujeres como sujetos históricos, en el bloque 4 de la LOMCE esta puntualización de género desaparece para hacer alusión a contenidos mucho más tradicionales relacionados con la historia política de carácter positivista.

ANÁLISIS DEL SESGO ANDROCÉNTRICO VIGENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA

Pese a que lo habitual en la mayoría de las publicaciones que analizan los contenidos de los libros de texto desde una perspectiva de género suelen centrar la atención en las ausencias de las mujeres en los mismos y la transmisión de modelos femeninos y masculinos estereotipados (Subirats, 1990, 1993; Hernández y Fernández, 1994; Guerra, 1996; Ruíz y Vallejo, 1999; Blanco, 2000; Imop, 2000; Moreno, 2000), ciertamente, y por fortuna, esta situación está comenzando a cambiar, al menos en lo que se refiere a los

elementos gráficos e icónicos, tal como ha podido comprobarse durante el desarrollo del proyecto interuniversitario de I+D denominado “Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos”¹, cuyas dos primeras fases estaban destinadas al establecimiento de criterios de contenido para la representación de las actividades de las mujeres en la divulgación histórica y la detección de carencias icónicas en los ámbitos claves de dicha divulgación, siendo la educación formal obligatoria uno de los ámbitos de mayor impacto a tal efecto.

En el presente trabajo vamos a realizar, siguiendo la línea de este proyecto, una aproximación analítica, desde una perspectiva de género, a los discursos narrativos, tanto textuales como visuales, utilizados para la divulgación de la prehistoria en la Educación Primaria, a fin de detectar la permanencia, o no, de sesgos androcéntricos, para seguidamente realizar algunas reflexiones en torno a las consecuencias que éstas pueden generar en los aprendizajes del alumnado y la importancia de la formación del pensamiento crítico del futuro profesorado a este respecto.

Hemos seleccionado para el análisis el siguiente material correspondiente a los libros de texto del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural de algunas de las editoriales más utilizadas en los centros educativos de nuestro país, teniendo siempre en cuenta que los cursos en los que se transmiten contenidos relativos a la Prehistoria son del segundo y tercer ciclo².

Para el estudio icónico se han utilizado las siguientes fichas:

FICHA TÉCNICA. LIBROS DE TEXTO	
TÍTULO:	
EDITORIAL:	AÑO PUBLICACIÓN:
AUTOR/A:	
NIVEL EDUCATIVO AL QUE VA DIRIGIDO:	
Nº PÁGINAS:	
Nº DE UNIDADES DIDÁCTICAS	UNIDADES DIDÁCTICAS DE CONTENIDOS HISTÓRICOS
UNIDAD DIDÁCTICA CON CONTENIDOS DE PREHISTORIA	
Nº PÁGINAS	Nº TOTAL IMÁGENES
COMENTARIOS	

¹ Proyecto dirigido por la profesora Paloma González Marcén (UAB), en el que han participado: Eva Alarcón (UGR), Eulàlia Colomer (Instituto de Cultura de Barcelona), Antonia García Luque (UGR), Cristina Masvidal (UAB), Marina Picazo (U. Pompeu Fabra), Carmen Rísquez (UJA), Margarita Sánchez Romero (UGR) y Begoña Soler (Museo de Prehistoria de Valencia).

² Proyecto “Una a Una” y “Abre la puerta” de Anaya; proyecto “Mundo agua” de Alhucema Edelvives; Proyecto “La casa del saber” de Santillana.

IMAGEN (repetir tantas veces como imágenes se analicen)		Código Imagen: LTX1a-II	
TIPO IMAGEN	FOTO:	ILUSTRACIÓN:	OTROS (especificar):
AUTOR/A u ORIGEN IMAGEN:			
PRESENCIA (Frecuencia absoluta y %)	HOMBRES:	MUJERES:	INDET ADULT:
NIÑOS:	NIÑAS:		INDET INF:
POSICIÓN RELATIVA PERSONAJES FEM (marcar)	PRIMER PLANO	SEGUNDO PLANO	VARIADO
ACTIVIDAD(ES) FEMENINAS (especificar)			
ACTIVIDAD(ES) MASCULINAS (especificar)			
ACTIVIDADES INDET /COMPARTIDAS			
EDADES MUJERES (f.a. y %)	NIÑAS:	ADULTAS:	ANCIANAS:
CARACTERIZACIÓN SOCIAL (f.a. y %)	CLASE ALTA:	CLASE BAJA:	OTRAS:
OBJETOS ASOCIADOS		VESTIDO Y ADORNO (especificar):	
ÚTILES Y HERRAMIENTAS (especificar):			
OTROS (especificar)			
ESPACIOS DE UBICACIÓN (Especificar: es posible indicar varios por multifuncionalidad de espacios)			
INTERIOR		EXTERIOR (Poblado/Hábitat)	

Para el estudio del texto escrito se ha utilizado la siguiente ficha:

Análisis lingüístico de textos	
Alusiones lingüísticas en masculino (hombre, hombres)	
Alusiones lingüísticas en femenino (mujer, mujeres)	
Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo (grupo humano, seres, personas, población, hombres y mujeres...)	
Actividades mencionadas (Nº total)	Actividades masculinas (Nº, especificar cuáles)
	Actividades femeninas (Nº, especificar cuáles)

Expondremos a continuación resultados generales, teniendo en cuenta que los porcentajes han variado mucho en función de las editoriales analizadas, de manera que se han podido apreciar que mientras en algunos libros de texto se realizan grandes esfuerzos por neutralizar el sesgo androcéntrico, tanto en imágenes como en texto, en otros, dicho esfuerzo es absolutamente nulo.

El porcentaje medio de varones representados icónicamente alcanza un 76%, lo cual es un avance respecto a las imágenes utilizadas décadas atrás para representar los modos de vida de la Prehistoria. Sin embargo, siguen predominando respecto a la posición relativa de los personajes, los primeros planos masculinos en mayor tamaño, ocupando las mujeres con mayor frecuencia las posiciones secundarias (segundos y terceros

planos) en actitud sedentaria, lo cual conlleva que están más y mejor representadas las actividades realizadas por hombres. Llama nuestra atención a este respecto, que la creatividad sea asociada en tiempos prehistóricos a los hombres en todos los materiales didácticos, ya que en todas las imágenes en las que se representa a un personaje realizando una pintura rupestre, éste es masculino, lo cual transmite al alumnado la idea de que solamente los varones pintaban en las cuevas pese a que numerosos estudios han demostrado que lo hacían tanto mujeres como varones de diferentes edades, incluida la infantil. No olvidemos la gran importancia simbólica y ritual que tenía para los grupos de aquel tiempo la elaboración de estas pinturas. Igualmente ocurre con el tema del fuego, uno de los grandes descubrimientos de la historia, quizás el más importante, que icónicamente sigue asociándose a los hombres como descubrimiento.

En un alto porcentaje de los libros de texto analizados, la caza sigue siendo presentada como la actividad fundamental y realizada con exclusividad por el colectivo masculino, lo cual no responde a los resultados de las últimas investigaciones que afirman que se trataba de una actividad cooperativa sin sesgo de sexo ni edad. Las mujeres frecuentemente aparecen representadas sentadas cocinando, amamantando, acompañadas o rodeadas de niños, curtiendo y tejiendo las pieles, elaborando techumbres y cestas con pajas, o en actitud pasiva, frente a los hombres que están en su mayoría representados en clara actitud activa.

En el campo iconográfico es donde mayor presencia y protagonismo tienen las mujeres en los libros de texto, lo cual ha supuesto un gran cambio y avance. Si bien esto es muy importante, también lo es que dichas imágenes vayan acompañadas de un discurso explicativo coherente con las mismas. En este sentido, el lenguaje utilizado en los textos es menos cuidado que las imágenes, ya que sigue siendo prioritariamente masculino para nombrar tanto a las personas y actividades de la época como actuales (los hombres, los arqueólogos, los artistas, los cazadores, los pescadores...). Existen excepciones en las cuales, mientras el texto es más cuidado y neutro (seres humanos, grupos humanos, personas), las representaciones icónicas no responden a esta intencionalidad.

Sin embargo, hay que destacar los esfuerzos de algunas editoriales para incorporar a las mujeres en sus discursos, véase a modo de ejemplo el libro de quinto curso de Santillana.

En definitiva, respecto a la incorporación de las mujeres en los discursos de enseñanza de la prehistoria no existe un equilibrio entre lo visual y lo escrito. Por otra parte, pese a que los libros de texto son el principal recurso pedagógico utilizado en nuestro país, y tiene un enorme poder didáctico, las explicaciones y mensajes transmitidos por el/la docente lo son aún más, de forma que, en nuestra opinión, los cambios que se produzcan en los libros de textos para eliminar el sexismo tradicional deben ir acompañados de una adecuada formación en materia de género al profesorado para impedir que perpetúe los discursos patriarcales en los que ha sido socializado y educado. Es decir, poco serviría que un libro presentara la caza como actividad cooperativa de hombres y mujeres, si el/la docente continuara explicando en clase que la caza era una actividad masculina.

Con materiales didácticos en los que permanece el sesgo androcéntrico estamos trasladando al alumnado un modelo de sociedad que dista mucho de su realidad vivida, y al mismo tiempo, transmitimos unos contenidos en los que la ausencia de mujeres en la historia pasada y reciente, impide a las niñas identificarse con los mismos (Rodríguez Izquierdo, 1998, p. 260), careciendo de este modo de referentes de género.

¿POR QUÉ SIGUEN SIENDO LAS MUJERES SECUNDARIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA?

En este apartado vamos a cuestionarnos cuáles son las causas que motivan que el género, como categoría de análisis, no se materialice por completo en la práctica docente, ni en los materiales didácticos, ni en la metodología llevada a cabo en las aulas. Proponemos a continuación algunas de las causas que podemos considerar:

1.- Injerencias políticas en los libros de texto: Los contenidos de los libros de textos están regulados legalmente a través de los reales decretos y decretos que organizan las enseñanzas mínimas, de forma que los libros de todas las editoriales han de pasar el filtro de aprobación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ello implica que, de algún modo, no haya libertad para su elaboración, de forma que podemos realizar interesantes lecturas de los currícula ocultos de los mismos a lo largo del tiempo como resultado de las diferentes ideologías políticas. Por tanto, es importante tener en cuenta que los libros de texto no son neutros, sino que responden, en cierta medida, a intencionalidades del poder político contextual.

2.- Predominancia de la historia política en los libros de texto: Tal como señala Sant y Pagés (2011), la enseñanza de la historia se ha centrado tradicionalmente en la historia política, en la cual las mujeres ha tenido una presencia limitada en función del modelo social patriarcal, de forma que cuando las mujeres han aparecido lo hacen como “personajes secundarios” (Sant y Pagés, 2011, p. 133), en el mejor de los casos. De este modo, la presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia se limita a la historia social recientemente incorporada a los libros de texto.

Sin embargo, en este sentido, cabe destacar las principales limitaciones y perjuicios que la Historia Social le ha proporcionado a la historiografía feminista, mayoritariamente en el marco de la victimización de las mujeres consideradas en igual término que los grupos oprimidos y minorías étnicas, raciales y religiosas, recuperadas del olvido histórico como agentes sociales sufridoras de la opresión y de la indiferencia (García Luque, 2013). En esta línea, en nuestra opinión, el gran problema no es que la presencia de las mujeres en los libros de texto se limite a la historia social y en consecuencia escaseen las personificaciones (Sant y Pagés, 2011), sino el modo en que son presentadas estas mujeres ante el alumnado. Es decir, el problema no es tanto que las mujeres representadas sean anónimas y no se las relacione con ningún hecho histórico en concreto, sino más bien, el por qué al alumnado lo que más le interesa son los “personajes históricos”

por sí mismos. A este respecto, habría que replantearse el tipo de historia que estamos transmitiendo al alumnado, así como el modo en que lo estamos haciendo (metodología), ya que la concepción que el alumnado tiene de la historia no es la de un proceso social, sino la de un proceso bélico asociado a acontecimientos y personajes puntuales. Las periorizaciones basadas en acontecimientos bélicos o políticos y la selección de contenidos realizada en este mismo sentido perpetúa la enseñanza de una historia parcial y androcéntrica.

A este respecto, presento en el siguiente cuadro los resultados obtenidos por Pablo Rafael Ramírez Arcas en su trabajo fin de grado titulado “Ilíberis, la gran desconocida”, en el que a partir de un sistema de encuestas y entrevistas, realiza un excelente diagnóstico del punto de partida del alumnado de 5º y 6º de E. Primaria en relación a los contenidos históricos de la época romana³.

¿Cómo crees que era la vida normal de una persona durante la época romana?

“Buena porque los ricos cogían a los pobres para que fuesen sus criados”; “Mortífera porque había muchas muertes”; “Aburrida, porque no tenían tantos juegos y había muchas guerra”; “Tranquila, pobre y por otras zonas con muchas guerras”; “Sangrienta. Muy sufrida y pobre”; “Aburrida porque siempre estaban como esclavos”; “Mala porque mataban o son matados”; “Aburrida porque eran esclavos”; “Todo el día trabajando”; “Mala porque todos los hombres eran esclavos o la mayoría”; “De pobreza y tristeza”; “Era dura porque en aquella época costaba vivir”; “La vida de los romanos era dura porque arriesgaban su vida por comida”; “Aburrida porque solo estaban trabajando”; “Dura a la más mínima te mataban”; “Mala porque no tenían comida, aburrida, quemaban a veces a las personas sin tener que morir”; “Era muy dura, sobre todo para los esclavos, no hay nada que ver con nuestra época”; “Entrenar y luchar desde muy jóvenes”; “Era diferente que ahora porque no tenían donde ir”; “Mala porque había muchas guerras y ataques”; “Muy desastrosa por las guerras”; “Pobre y con muchas guerras”; “Muy mal porque casi siempre había guerras”. “Las mujeres no podían trabajar por lo tanto no ganaban dinero. Se podían morir en la guillotina”. “Pobre porque no había dinero. Triste porque mataban a los animales”. “Muy dura y difícil porque siempre estaban luchando”. “Muy dura porque había muchas guerras y ahora no”. “Los hombres se pasaban en sus casas todos el día aburridos y las mujeres tenían que trabajar, era muy duro porque los niños no tenían para comer y se morían de pobreza”.

“Muy dura y difícil con muchas guerras y luchas”. “Su ropa manchada y estropeada y con poco dinero”. “Sin ropa y diferente que nosotros y con poco dinero”. “Mala y muy dura vivían como esclavos”. “Como ahora solo que si coches y sin electricidad”. “Era muy distinta a la de ahora”. “Pobre”. “Trabajaban, ganaban dinero y vivían con sus familias”. “Mataban gente y la asustaban”. “Cruel”. “Muy miserable para los pobres”. “Que era muy pobre, no tenían dinero, ropa tenían poca, comida también tenían poca”. “Sus vidas era un poco agotadoras porque casi todos los meses tenían guerras y guerras”. “Mala porque no tenían ropa. Teléfonos, electrodomésticos y no tenían mantas para taparse, se tapaban con pieles de animales”.

El cuadro anterior evidencia la percepción que el alumnado tiene sobre el pasado, y alarma sobre el tipo de enseñanza histórica que estamos desarrollando en los primeros niveles educativos.

³ Los participantes de este estudio han sido los niños y niñas del tercer ciclo del colegio público Abadía (Albolote). En concreto han sido 92 niños, 52 niños de 5º de primaria y 40 niños de 6º de Primaria, cuyas edades se han comprendido entre los 10 y 13 años.

La enseñanza de la Historia de las Mujeres en los libros de textos de la Educación Primaria responde mayoritariamente, aún a día de hoy, a su primera fase positivista-institucionalista en la que se incluyeron los nombres de algunas “mujeres importantes y significativas”, que lo son precisamente porque asumieron el rol masculino del modelo social de la época (Isabel la Católica, Agustina de Aragón, Juana la Loca...), y que por tanto, no reflejan al colectivo femenino. Recordemos en este sentido que el positivismo histórico centró sus esfuerzos en el devenir de los acontecimientos políticos, y en los personajes considerados de gran importancia en los mismos, esto es, los sujetos históricos se reducían a los “grandes personajes”. La cuestión es reflexionar sobre quiénes eran considerados “grandes personajes” y por quiénes.

En esta línea surge el gran problema respecto a la enseñanza de la Prehistoria, en la cual no existen “personajes históricos” ni masculinos ni femeninos y, tal como hemos comprobado, está mermada aún por cierto sesgo androcéntrico tradicional.

3.- Falta de transferencia de los avances y novedades de las investigaciones históricas en la enseñanza de la historia: La ciencia histórica está en constante evolución, y ha de impactar de algún modo en la enseñanza, para no perpetuar discursos anacrónicos y, con ello, transmitir al alumnado modelos sociales caducos en los que las mujeres no tenían presencia y por tanto en los que no se ven reconocidas ni identificadas.

La Historia de las Mujeres desde su primera fase positivista-institucionalista en la que se incluyeron los nombres de algunas “mujeres importantes y significativas”, en su mayoría de la élite social, pasando por la etapa del materialismo dialéctico del marxismo y la historia-relato de los Annales, donde las experiencias femeninas eran obviadas, llegó a hacerse un hueco importante en la Historia Social la cual se interesó por cuestiones que hasta entonces no habían sido tenido en cuenta, en las que las mujeres se consideraban protagonistas, como eran la familia, la esfera privada, el hogar, las edades, la salud, esto es, todo lo relacionado con la denominada vida cotidiana, así como también rescató del olvido a sujetos sociales invisibilizados tradicionalmente en la historia por no pertenecer a la élite, es decir, a las etnias marginadas, a los campesinos, los esclavos...

A partir de los 80 en las ciencias humanas y sociales se comenzó a introducir el género como categoría de análisis de la Historia rompiendo con las teorías biologicistas y permitiendo un cambio de paradigmas históricos⁴.

Con todo, y teniendo en cuenta los grandes cambios acontecidos en relación a la Historia de las Mujeres desde sus inicios, habría que preguntarse las razones por las que hay una desconexión absoluta entre la investigación y la enseñanza de la historia (Fernández, 2001; Miralles y Belmonte, 2004). Obviamente, la enseñanza de la historia escolar no puede ir a remolque de la historiografía, más aún en los niveles iniciales (Educación Infantil y Primaria), sin embargo, lo que tampoco puede justificarse es la

⁴ Para un análisis más detallado sobre la evolución de la Historia de las Mujeres y las aportaciones y consecuencias de la incorporación del concepto género a la historiografía véase García Luque, 2013.

ausencia absoluta de intercomunicación y relación. Como señalaron Miralles y Belmonte (2004, p. 4), el origen de la enseñanza no están en los cambios historiográficos, pero si queremos innovar y mejorar la enseñanza de la historia, éstos tiene mucho que aportar.

4.- Permanencia de la creencia de que la Historia de las mujeres es cosa de mujeres:

Es muy importante y necesario reflexionar sobre cómo se sigue manteniendo la idea de que la Historia de las mujeres es cosa de mujeres, relacionando de este modo el sujeto de estudio con el objeto de estudio. A este respecto, es muy interesante el análisis que realizó Leonor Maldonado (2004) sobre las actitudes de estudiantes de las diplomaturas de magisterio respecto a la Historia de las Mujeres. Una de sus preguntas estaba encaminada a analizar la disponibilidad del futuro profesorado para incluir el estudio del pasado de las mujeres desde la enseñanza elemental, de forma que en una puntuación del 1 al 10 un 87,7% manifestó disponibilidad por encima del 7, sin embargo, esta disponibilidad era diferente en razón de sexo, ya que se constató un mayor porcentaje de hombres con menor disponibilidad, siendo las mujeres las que mostraban una actitud muy favorable (8-10).

Hemos de fomentar en las aulas, fundamentalmente en las de formación inicial del profesorado, que la perspectiva de género es mucho más que hablar de mujeres, es la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo que tiene entre sus *finés contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura, y la política desde las mujeres y con las mujeres* (Lagarde, 1996, p. 13), y no es solo cuestión de mujeres.

5.- Ausencia de formación de género en el la formación inicial del futuro profesorado de las enseñanzas básicas: Es fundamental en la formación inicial del profesorado, enseñar las innovaciones historiográficas y los diversos enfoques de forma actualizada, para ampliar su visión crítica y reflexiva.

Tal como señala Maldonado (2004), *la actualización científica y didáctica en las disciplinas cursadas por los futuros maestros es la clave para iniciar un cambio desde los niveles elementales de la actividad educativa*. Por tanto, el camino es ir hacia una formación inicial crítica y reflexiva, para formar a maestros/as con mirada de género, bien sea a través de los grados específicos de educación infantil y primaria, bien sea, a través de los másteres de educación secundaria.

CONCLUSIONES

En prácticamente la totalidad de las guías de titulación está incorporada la perspectiva de género como contenido transversal, sin embargo, la transversalidad mal gestionada, puede convertirse en un velo de ocultación más que de visibilización, por lo cual, hay que incorporar el género en las aulas a través de estrategias intencionadas y eficaces previamente planificadas, que aún a día de hoy, siguen siendo producidas por profesorado, mayoritariamente femenino, que se posiciona en el feminismo como teoría crítica.

Con todo, es necesario que esta teoría crítica llegue al alumnado de la educación superior en forma de nueva corriente epistemológica en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales, para que desde la misma sea capaz de detectar la ideología patriarcal vigente aún en los libros de texto y en los discursos, tanto visuales como narrativos, transmitidos en las aulas, y poder elaborar mecanismos y actuaciones de mitigación.

Hay que romper la denominada “ceguera de género”⁵ del alumnado, que no es capaz de detectar sesgos de ningún tipo en la divulgación histórica (clase, etnias, género, edad...). Con todo, el profesorado ha de abrir la mirada de su alumnado para fomentar un pensamiento crítico que le hará ser ciudadanos/as más libres y participativos/as en nuestra sociedad democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos (Coord.), *El Harén pedagógico*. Barcelona: Graò.
- Caprile, M. (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. CIREM Fundación.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Colección Cuadernos de trabajo Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Guerra, M. (1996). La mujer en los manuales de Ciencias Sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.
- Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- IMOP Encuestas (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios 64.
- Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales 15*.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales 15*.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos, (Coord.), *El Harén pedagógico*. Barcelona: Graò.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 257-265.
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda de sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, Vól. 10, 2, 125-145.

⁵ La ceguera de género (gender blindness) consiste en no considerar la dimensión de género como categoría significativa para el abordaje e interpretación de los problemas de investigación. (Caprile coord., 2012, p. 7).

- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

LOS NO PAISAJES, DE LA INVISIBILIDAD A LA PRESENCIA EN LA ESCUELA

IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA
Universidad de La Rioja
ignacio.gil-diez@unirioja.es

EL PAISAJE Y SU SENTIDO EN LA ESCUELA

Abordar la práctica escolar en el seno de la didáctica de las Ciencias Sociales requiere hoy, siempre lo ha requerido, un necesario contraste entre la aplicación de la metodología en el aula, atenta a la tan necesaria como poco atendida contextualización, y el discurrir científico de las disciplinas que abordan las mencionadas ciencias en el seno del sistema educativo español. La labor de la transposición didáctica, tan difícil como esencial, presidirá ese toma y daca entre el cómo enseñar y aprender y aquello en lo que se debe incidir. Ambos polos, íntimamente ligados, deberán enfocar toda acción educativa.

En esta segunda perspectiva, la de saber cuáles son los caminos e intereses de esas disciplinas, existe una dimensión que vincula a esas ciencias con su presencia en la sociedad. Los grandes acuerdos internacionales, pese a su difícil cumplimiento, son un buen reflejo de lo que se cree o piensa sobre determinados aspectos. Organismos como la UNESCO, la Unión Europea, la OCDE o el Consejo de Europa reflejan de forma consensuada algunos de esos cambios.

El término paisaje es uno de los que ha ido adquiriendo un mayor protagonismo en esos foros. Receptor de una larga tradición en nuestro mundo occidental y aún de una mayor en la oriental, hoy acoge aportaciones de muy diversas disciplinas científicas. Protagonista de amplios debates en el seno de la Geografía o la Biología, se ha inmiscuido en la Arqueología, la Historia, la Etnografía, la Sociología para producir una apasionante renovación de gran parte de ellas.

Tal amplitud de intereses no puede revelar más que una cosa, el término paisaje está siendo contemplado desde una perspectiva abierta. A este respecto resulta ilustrativa la definición que se establece del término en la reunión de Florencia del año 2000 donde se firmó el Convenio Europeo del Paisaje que España ratificó en el año 2007:

...cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos.¹

¹ Convenio Europeo del Paisaje. Consultado el 9 de enero de 2015, en <http://www.magrama.gob.es/en/desarrollo-rural/temas/desarrollo-territorial/convenio.aspx>.

Como bien señala Christine Partoune (2005, p. 125) esta definición considera el paisaje como un proyecto social, yo añadiría que como un proyecto democrático que debe implicar a todos los ciudadanos, sea cual sea su capacidad de decisión. Además, esta definición incide en la necesidad de que ese paisaje sea percibido y ese ejercicio de percepción, en sí mismo, presenta multitud de implicaciones, sensitivas y culturales.

Las vinculaciones educativas de esta manera de entender y definir el paisaje son indiscutibles desde una perspectiva geográfica (Morón Monge, 2013, p. 237). En un sentido profundo, el paisaje posee un enorme enfoque competencial (Hernández Carretero, 2010, pp. 173-174). Necesita de la interdisciplinariedad, aspectos artísticos, biológicos, económicos, históricos, deben confluír en su didáctica.

Propone además la puesta en práctica de un intenso sentido de aproximación e inmersión en la realidad. Cualquier modo de abordar el paisaje implica una necesaria reflexión sobre la sostenibilidad, sobre una economía y una vida compatible con la protección y cuidado del medio ambiente y, por tanto, con la toma de decisiones que esa responsabilidad conlleva. El aprendizaje con el paisaje como protagonista debe posibilitar en todos los niveles educativos que el alumno adquiera capacidades de gestión y decisión y, claro está, de participación (Bovet, Pena, Ribas, 2004, p. 46).

A este respecto se han desarrollado algunas propuestas que promueven la necesidad de una sensibilización a través de la escuela estableciendo unos criterios didácticos prioritarios (Busquets, 2010, pp. 10-14). Es importante que el desarrollo de esa percepción se trabaje, de forma preferente, en los niveles de Infantil y Primaria, sin que por ello no se dejen de acometer algunos ensayos sobre cómo gestionar ese paisaje, fundamentando esa actitud democrática a la que he hecho alusión.

En el nivel de Secundaria esta aproximación puede complicarse por la acumulación de contenidos. Es interesante en este sentido hacer alusión a la aportación que ha realizado Eduardo Martínez de Pisón (2012), una de las más reconocidas autoridades españolas sobre el pensamiento paisajero. Propone el gran geógrafo vallisoletano un curso de paisaje que comprendería cuatro grandes bloques. El primero analizaría aspectos generales vinculados a los conceptos que afectan al paisaje desde disciplinas como el arte o la filosofía, dedicando una especial atención a la geografía. El segundo abordaría la forma del paisaje, tanto natural como humanizado así como de la integración de ambos, aspecto este que comprendería su representación y valoración así como el trabajo de campo con los alumnos. Los bloques tercero y cuarto estarían dedicados, respectivamente, al paisaje cultural y a la aplicación de una geografía integrada del paisaje formal y cultural.

Obviamente, esta propuesta encierra ambiciosos objetivos que la práctica docente puede asumir. Siempre que, claro está, contemple la flexibilidad que el currículo ofrece y utilice el libro de texto como un recurso más, sin otorgarle un predominio absoluto.

PAISAJE, PATRIMONIO E IMAGEN

Martínez de Pisón defiende el papel cultural del paisaje como la principal aportación, también didáctica, del mismo. En este sentido el paisaje se identifica con la idea y el concepto de patrimonio, entendido en un sentido no sólo amplio sino también democrático (Copeland, 2005) (Busquets, 2010, p. 14). Este sentido integral del patrimonio al que he hecho alusión en otros lugares (Gil-Díez, 2013, p. 159) se inmiscuye y traba con el paisaje. Se produce a menudo y sobre algunos paisajes muy determinados un proceso de patrimonialización.

Curiosamente, este proceso tiene protagonistas muy diferentes. Los principales son las administraciones públicas que terminan por introducir esos paisajes en alguno de los múltiples medios de protección con los que cuentan la mayor parte de los países e instituciones internacionales.

Algunos estudios como los de Christine Bouisset e Isabelle Degremont (2013) desvelan que las consideraciones de los visitantes de esos entornos, declarados y protegidos por su valor paisajístico, sobre todo natural, responden a parámetros diferentes a los que manejan las administraciones. De este modo, el medio natural, protegido e institucionalmente patrimonializado es valorado por esos visitantes por su aspecto más antrópico, es decir por la intervención humana, y no por sus valores propiamente geológicos, hidrológicos, etc., naturales, al fin y al cabo.

Esta comprobación realizada por las autoras citadas nos recuerda cómo el concepto de paisaje tiene su origen histórico en la contemplación estética (Maderuelo, 2005, p. 10), muy especialmente en la actividad pictórica, y que son las imágenes que poseemos en nuestra memoria las que, a menudo, configuran nuestra visión del paisaje que, como en su caso ocurre, no entienden un espacio de alta montaña atractivo como paisaje, protegido como patrimonio de especial interés, sin la presencia de la actividad ganadera.

Estas imágenes terminan de ser elaboradas por los adultos tras identificar los lugares reales con su visión ideal, a menudo concretada en una postal o imagen emblemática de una página web (Bouisset, Degremont y Puyo, 2010, p. 465). No obstante, el papel de la escuela en este tipo de imaginario colectivo puede o debe ser importante. Aunque es inevitable la identificación señalada, la escuela debe profundizar en la capacidad perceptiva a desarrollar por los alumnos para poder analizar los valores intrínsecos de cualquier paisaje, más allá de una atractiva visión virtual. Para ello es necesario que la aproximación al paisaje se lleve a cabo desde la cercanía sobre todo en los niveles de Infantil y Primaria (Valbuena y Valverde, 2014, p. 414). Para comprender el paisaje es necesario interpretar aquel más próximo al aula, el denominado paisaje vivido (Liceras, 2013, p. 90). De hecho el papel social que ese paisaje tiene, la capacidad de gestionar sus usos y sus cuidados, se entiende de manera primordial en esa escala.

Considero necesario introducir entre los contenidos curriculares, de los niveles de Educación Infantil y Primaria conceptos como el de paisaje para establecer de forma

coherente el componente competencial que todo el sistema educativo debe contemplar. Es esta una asignatura pendiente que, de alcanzarse, vincularía, de forma razonable, el saber científico con la intención globalizadora de las competencias. En este sentido el concepto didáctico de paisaje no debe resultar de la mera superposición de utilidades de unas disciplinas sobre otras. Parece más conveniente que se produzca una convergencia desde las propias didácticas de las disciplinas. Al respecto, son muy interesantes, las aproximaciones que se proponen aunque requieran de una convergencia mayor (Valenzuela, 2008; Marrón, 2013).

Si partimos de una situación como la señalada por Benayas y López Santiago (2010, p. 58) que certifica el progresivo alejamiento por parte del alumnado urbano de la realidad natural, considero una posibilidad más que interesante para la adquisición de las competencias que el paisaje puede promover la utilización de un ámbito poco identificado como paisajístico: los ámbitos suburbanos.

PAISAJE, SUBURBIO Y CURRÍCULO

Toda población, por pequeña que sea, posee un espacio de contacto entre el medio natural -generalmente muy humanizado- y la trama urbana. Estos espacios son considerados, habitualmente, carentes de interés. Su invisibilidad se manifiesta en el inconsciente colectivo. Casi nadie reparará en esos espacios por considerarlos tierra de nadie, incluso tierra de malos encuentros. Por otro lado son esos lugares algunos de los que los niños y adolescentes eligen para sus juegos y reuniones, también para el paseo de sus mascotas. Son los paisajes ordinarios que señala Busquets (2010, p. 10) que suelen quedar eclipsados por aquellos que poseen un carácter más característico o singular.

Curiosamente, también la pintura se ha ocupado de ellos. De forma marginal al representar vistas de ciudades los pintores holandeses del siglo XVII o los vedutistas italianos del XVIII han mostrado esos lugares en un plano próximo al espectador. De hecho ese era el emplazamiento desde el que captaban sus vistas y desde el que, a menudo, aprovechaban para representar escenas cotidianas.

Son los pintores de finales del siglo XIX y principios del XX los que recuperarán un tipo de paisajismo suburbial. Los modelos provendrán de París y encerrarán un carácter reivindicativo y trágico que la novela realista exaltó. No obstante, más allá de los valores plásticos que esta pintura perseguía y que va a actuar con un fuerte sentido reflexivo sobre cómo abordar la superficie del cuadro, muchos pintores del suburbio propondrán una aproximación al paisaje desde esos límites entre el campo y la ciudad. El grupo catalán de la Colla del Safrá o los pintores de la Escuela de Vallecas así lo reflejan.

El encuentro entre esas realidades, en apariencia divergentes, tienen un papel didáctico de primer orden. En los ámbitos suburbanos convergen las estructuras viarias, marcando, a menudo, proyectos inacabados o de difícil realización. Se incorporan pues elementos naturales propios del ecosistema de cada lugar con elementos abandonados

de otra época tanto industriales como agrarios. A menudo estas zonas sufren el principal deterioro medioambiental observable por servir como sitio en el cual arrojar objetos propios de la sociedad de consumo.

Batlloori y Serra (2010, pp. 19-20) han destacado cinco valores aplicables al estudio de cualquier paisaje y que aplicaron al proyecto “Ciutat, territorio, paisatge”:

- Función. Considera el uso principal del paisaje.
- Continuidad y cambio. Teniendo como punto de partida la naturaleza cambiante del paisaje es importante introducir el factor tiempo. Ver el pasado del espacio analizado y repasar aquellos elementos con vocación de mayor perdurabilidad – los que conforman su estructura geológica, el relieve, los cursos de agua- de aquellos que se identifican con la presencia humana.
- Conflicto y consenso. Mostrando los acuerdos y desacuerdos producidos en el tiempo en la ordenación del territorio como una de las realidades inherentes al paisaje.
- Sostenibilidad. Afrontando el equilibrio necesario entre el medio ambiente y su conservación y el uso de un espacio determinado.
- Identidad. Procesos de identificación y apropiación, así como su cambio y evolución.

Estas claves adquieren en el caso de los suburbios o espacios marginales un sentido evidente. La empatía que producen en el alumnado es un elemento de motivación fundamental. Permiten establecer procesos de discusión que, al fin y al cabo, se concretan mediante conflictos y consensos. Inciden claramente en la problemática de la sostenibilidad y ofrecen fuertes contrastes que ayudan a entender la continuidad y el cambio. Finalmente, la confusión que puede producir la indefinición de su uso permite cuestionar las posibilidades de utilización del mismo, en función del que tuvieron o pueden tener.

Los currícula del sistema educativo español siguen aludiendo al paisaje de una forma tímida con respecto al sentido holístico que ya posee. La LOMCE, en su interés por equiparar las competencias con las propuestas por la Comisión Europea², ha “perdido” la competencia básica de conocimiento e interacción con el medio físico que tan importante era para la didáctica de las Ciencias Sociales. Aunque a nadie se le escapa la importancia de ese valor competencial y su posible inclusión en las otras siete, su falta de visibilidad y especificidad no contribuye a la organización de contenidos, objetivos y otros elementos del curriculum con respecto a conceptos como el paisajístico. El desarrollo de las competencias es una posibilidad de renovación de todo el sistema educativo europeo y la presencia del paisaje y de aspectos no visibles del mismo es una apuesta por la consecución de un currículum integrado.

² Compárese las competencias presentes en la LOMCE con las desarrolladas por la Comisión Europea: Boletín Oficial del Estado (2015). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (p. 19352). Consultado el 9 de enero de 2015, en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>. Unión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2007). Consultado el 9 de enero de 2015, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.

CONCLUSIONES

El paisaje es un concepto que ha trascendido las distintas disciplinas académicas para convertirse en un medio de convergencia, claramente acorde con los principios competenciales de los sistemas educativos occidentales. Parece necesario que en los niveles de Infantil y, sobre todo, de Primaria el currículo incluya este término dándole la capacidad de integración de didácticas propias de las Ciencias Sociales y Naturales. Además de ese sentido globalizador, el paisaje es un elemento básico de aprendizaje de gestión democrática que se vincula a la resolución de problemas, asunto este capital en los tan comentados resultados de España en el informe PISA.

La concepción del paisaje en la escuela goza, por tanto, de una cierta invisibilidad conceptual, acentuada por la redefinición de las competencias clave. Además esa consideración del paisaje requiere la mayor proximidad posible con el alumno. En los niveles de Infantil y Primaria los espacios suburbanos o limítrofes, próximos al alumnado y su experiencia, son poco atendidos en el aula. Los elementos básicos que conforman un paisaje son claramente perceptibles en ellos. La intensidad de esta percepción la hace, por los fuertes contrastes que puede establecer, especialmente interesante, fomentando la construcción del espíritu crítico de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlloori, R. y Serra, J. M. (2010). El proyecto “Ciutat, territorio, paisatge”. Un recurso innovador para la educación del paisaje en la enseñanza. *Iber*, 65, 17-26.
- Benayas, J. y López Santiago, C. (2010). Propuestas didácticas para vivir el paisaje. *Iber* 65, 56-65.
- Bouisset, C. y Degremont, I. (2013). Construire un patrimoine naturel: valeurs (de société) contre critères (officiels)? L'exemple de hauts lieux montagnards pyrénéens. [En línea]. *Vertigo- la revue électronique en sciences de l'environnement. Hors-séries 16*. Accesible en: <http://vertigo.revues.org/13539>.
- Bovet, M. T., Pena, R. y Ribas, J. (2004). El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación. *Didáctica Geográfica* 6, 33-48.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber*, 65, 7-16.
- Bouisset, C., Degremont, I. y Puyo, J. Y. (2010). Patrimonio y construcción de territorios mediante la imagen: el ejemplo del país de Albret (Francia) y de sus paisajes (siglos XIX y XXI). *Estudios Geográficos*, Vol. LXXI, 269, 449-473.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity* [En línea] Consejo de Europa. Accesible en: [http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED\(2005\)3_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED(2005)3_EN.pdf). Consultado el 9 de enero de 2015.
- Gil-Díez, I. (2013). La educación patrimonial en La Rioja. *Berceo*, 165, 151-162.
- Hernández Carretero, A. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-178.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Iber*, 74, 85-93.
- Maderuelo, J. (2005). El paisaje. Génesis de un concepto. Madrid: Abada.

- Martínez de Pisón, E. (2012). Sobre la idea y la enseñanza del paisaje. *Nimbus*, 29-30, 373-380.
- Marrón, M. J. (2013). Tratamiento interdisciplinar de la Geografía, la Historia y el Arte con estudiantes del Grado de Magisterio. Una propuesta de enseñanza activa a través de un itinerario didáctico. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Coord.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 331-351). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Morón Monge, M^a. C. (2013). Paisaje y Geografía: una oportunidad para educar en Patrimonio. En J. Estepa Giménez (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y en el museo* (pp. 237-247). Huelva: Universidad de Huelva.
- Partoune, C. (2005). L'Approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage. En *Actes des Journées d'Etudes de Didactiques de l'histoire, de la géographie* (octubre 2004) (pp.123-150). Caen: IUFM de Basse Normandie [CD-Rom].
- Valbuena M. y Valverde, J. A. (2014). Una experiencia formativa en los grados de Educación Infantil y Primaria: la realidad como elemento de enseñanza-aprendizaje. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 411-419). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Consultas en Internet

- Convenio Europeo del Paisaje. Consultado el 9 de enero de 2015, en <http://www.magrama.gob.es/en/desarrollo-rural/temas/desarrollo-territorial/convenio.aspx>.
- Boletín Oficial del Estado (2015). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (p. 19352). Consultado el 9 de enero de 2015, en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>.
- Unión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2007). Consultado el 9 de enero de 2015, en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>.

HACER EMERGER LA DIVERSIDAD DE ESPACIOS Y LOS LUGARES VULNERABLES A TRAVÉS DE UN RECURSO DE ESCASA VISIBILIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LA TOPONIMIA

ALEJANDRO GÓMEZ GONÇALVES

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Departamento de Geografía de la Universidad de Salamanca
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Campus Viriato
algomez@usal.es

JUAN SEVILLA ÁLVAREZ

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Departamento de Geografía de la Universidad de Salamanca
Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila. Campus de Ávila
rfa@usal.es

RUBÉN FERNÁNDEZ ÁLVAREZ

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Departamento de Geografía de la Universidad de Salamanca
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Campus Viriato
jseva@usal.es

LA TOPONIMIA: UN RECURSO ÚTIL PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA DIVERSIDAD DE ESPACIOS Y LOS LUGARES VULNERABLES

En los últimos años diversos trabajos han demostrado la utilidad de la toponimia, disciplina que estudia los nombres propios de los lugares, a la hora de acercarnos a la comprensión del entorno (Friera, 1992; Comes y Dantí, 2003; Tort, 2004; Ubieto, 2007). Se apoyan en la correspondencia observada entre muchos nombres de lugar y las características físicas y humanas del territorio: el sustrato geológico, la topografía, la accesibilidad, la fauna y la vegetación, los sistemas de ocupación –o de adaptación- de las comunidades que los habitan o frecuentan, etc. Correspondencia que tiene que ver con el carácter de hecho social y cultural observable en la toponimia: en la atribución de un nombre a un lugar subyace la concepción que una comunidad posee de un determinado espacio y de los procesos (sociales, culturales, económicos, demográficos, etc.) que han tenido lugar y lo singularizan (Fernández, 2006; Ubieto, 2007; Lleonart, 2008; Villalón, 2013). En efecto, los topónimos pueden proporcionar información muy estimable, complementaria de la que ofrecen otras fuentes, sobre las características de los lugares a los que dan nombre (Fernández, 2006; Llorente, 2011). La vinculación entre toponimia y paisaje posee una dimensión pedagógica de estimable valor (Tort, 2004). De modo que

el enfoque lingüístico complementa a otros de carácter ecológico, etnográfico, histórico, geográfico, etc., contribuyendo a facilitar una mejor comprensión de la forma, la estructura, la función y la distribución espacial de los diferentes elementos del paisaje en un contexto geográfico diverso y rico en matices (Sanz, 1992). Por tanto, prestar atención a la toponimia no sólo repercute positivamente en el ámbito de la Lingüística. Contribuye a una mejor acción pedagógica en diversas materias y asignaturas, entre ellas las correspondientes a las Ciencias Sociales, y en distintas etapas educativas (Friera, 1992; Mas i Miralles, 1999; Valenzuela, 2010).

La oportunidad de fomentar el estudio aplicado de los topónimos en los programas educativos debe apoyarse en otro hecho: la relevancia del conocimiento cotidiano, dentro del cual se inserta también de algún modo el conocimiento de los nombres de los lugares, para la comprensión de las sociedades actuales e históricas y del medio en el que se asientan (Estepa et al., 2011). Cualquier ciudadano menciona con frecuencia nombres de lugares con el fin de localizar o expresar información que variadas fuentes documentales contienen sobre el territorio designado –aunque generalmente sin pensar en lo que quiere decir el topónimo-. Lo hacemos al precisar o profundizar nuestro conocimiento sobre lugares que guardan relación con experiencias vividas, ya tengan que ver con la actividad cotidiana, con desplazamientos, con circunstancias excepcionales o cargadas de connotaciones afectivas (recuerdos, expectativas, anhelos, etc.). Y no reparamos en que el propio topónimo, su comprensión, contribuye a la ampliación del conocimiento (Lleonart, 2008). Por tanto, tener en cuenta los nombres de lugares asociados a la experiencia, las inquietudes o el contexto vital de los alumnos, y proponer actividades orientadas a desentrañar su sentido o significado, puede estimular el interés por las Ciencias Sociales (Mas i Miralles, 1999; Comes y Dantí, 2003; Ubieto, 2007).

Algunos estudios han puesto ya de manifiesto el interés de la toponimia como punto de partida y recurso para estimular la sensibilidad y la responsabilidad en relación a la preservación de nuestro entorno (Castrillo, 1995; Ballester, 2005). La toponimia es igualmente formativa en tanto que, en el actual contexto de globalización y ante la creciente homogeneización sociocultural, ayuda a valorar los rasgos singulares o a reconocer las valoraciones patrimoniales de cada territorio, ya sea próximo o alejado; y ello con el beneficio de inculcar un sentido crítico sobre las implicaciones territoriales que tienen los procesos económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos a diferentes escalas (Villalón, 2013; Lleonart, 2008).

Partiendo de considerar la escasa visibilidad que los documentos del currículo estatal y autonómico de Educación Primaria conceden a las temáticas mencionadas y a la toponimia como recurso para trabajar en Ciencias Sociales, el objetivo de este trabajo es demostrar el potencial didáctico de los nombres de lugar para explicar la diversidad del territorio y hacer emerger lugares vulnerables o sometidos a riesgos; lugares que deben ser objeto de aprendizaje en nuestro campo de conocimiento y recibir atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Nos

referimos a lugares frágiles o sobreexplotados desde un punto de vista ambiental o social, afectados por las transformaciones que emanan de los procesos de globalización; también a lugares progresivamente desatendidos, rechazados o poco visibles – en este sentido el estudio de Joan Tort sobre los topónimos como reflejo de la marginalidad geográfica constituye una referencia básica (Tort, 2003)-. De acuerdo con este objetivo, ofrecemos una muestra de topónimos de la provincia de Salamanca que facilitan el tratamiento de la diversidad y vulnerabilidad del espacio geográfico. Y presentamos una propuesta metodológica diseñada para trabajar las temáticas y los tipos de lugares anteriormente mencionados aprovechando el valor documental de los topónimos.

PROCESOS GEOGRÁFICOS RELEVANTES Y UN RECURSO CON POTENCIAL DIDÁCTICO PERO DE ESCASA VISIBILIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El nuevo currículo de Educación Primaria –en los documentos estatal y de Castilla y León– destaca la necesidad de desarrollar en los alumnos capacidades para interpretar la realidad que les rodea, aprender a vivir en sociedad y conocer los mecanismos que rigen su funcionamiento; lo que supone aprender a observar e interpretar el medio y distinguir los elementos que lo integran así como los procesos que lo afectan, comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellos. Y, además considera relevante poder elaborar juicios de valor de forma autónoma, desarrollar una actitud crítica y responsable que prepare para el ejercicio de la ciudadanía (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Junta de Castilla y León, 2014). En relación con las cuestiones tratadas en este trabajo, el documento autonómico, desarrollado a partir de las indicaciones estatales, aborda en el “Bloque 2. El mundo en que vivimos” los contenidos siguientes:

- “El paisaje: elementos que lo forman. Tipos de paisajes. Características de los principales paisajes de Castilla y León, España y Europa”.
- “La Intervención humana en el medio natural. El desarrollo sostenible. Consumo responsable: reducción, reutilización y reciclaje. Ahorro energético. El uso del agua y su ahorro”.
- “Los problemas de la contaminación. El cambio climático: causas y consecuencias”.

Algunos de estos aspectos, concretamente los relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, se contemplan asimismo en el apartado de elementos transversales.

En el “Bloque 3. Vivir en Sociedad” están igualmente comprendidos algunas cuestiones relacionadas directa o indirectamente con la diversidad y la vulnerabilidad espacial:

- “Las actividades productivas: recursos naturales, materias primas. Productos elaborados: artesanía e industria. Origen, transformación y comercialización de un producto básico”.
- “La producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. La empresa. Actividad y funciones. Empleabilidad y espíritu emprendedor”.

En cuanto a la importancia de los valores patrimoniales de un territorio, el “Bloque 4. Las huellas del tiempo” alude a “Nuestro Patrimonio artístico, histórico y cultural. Cuidado y conservación del Patrimonio: museos, sitios y monumentos”.

Con todo, el nuevo currículo hace insuficiente referencia a aquellos procesos que generan una explotación inadecuada de los recursos o conllevan una convergencia de intereses y usos poco compatibles en el medio (procesos productivos intensivos o de puesta en valor patrimonial mal orientada). Tampoco se refiere de modo explícito a los procesos que vinculan el poblamiento a la economía y jerarquizan los territorios, otorgando protagonismo a unos lugares en detrimento de otros. Además, apenas nombra las áreas geográficas que han de recibir atención en razón de las problemáticas anteriormente señaladas.

Por otro lado, en relación con las técnicas de trabajo apropiadas para el área, el “Bloque 1. Contenidos Comunes” se refiere a la “Recogida de información del tema a tratar, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas) para elaborar síntesis, comentarios, informes y otros trabajos de contenido social”. También contempla la “Utilización, interpretación y lectura de diferentes lenguajes textuales, gráficos, códigos numéricos, cartográficos y otros, del entorno social próximo”. Además, en las orientaciones metodológicas se afirma la necesidad de iniciar al alumnado en el análisis y comentario de textos y documentos, fomentando un uso adecuado del vocabulario específico y dotándole de estrategias adecuadas de interpretación, valoración y síntesis (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014; Junta de Castilla y León, 2014). Pero los documentos oficiales no mencionan la utilidad y la riqueza de los topónimos.

LA DIVERSIDAD Y LA VULNERABILIDAD DEL ESPACIO GEOGRÁFICO A TRAVÉS DE UNA MUESTRA DE TOPÓNIMOS SALMANTINOS

Con el fin de mostrar el provecho y el interés de los nombres de lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, se presenta en este apartado una selección de topónimos de la provincia de Salamanca que son expresivos de rasgos, procesos y afecciones territoriales relacionados con la diversidad y la vulnerabilidad del espacio geográfico. La muestra se apoya en una investigación realizada por los autores en el contexto de elaboración de un atlas toponímico de la provincia de Salamanca, en desarrollo en la actualidad en el Departamento de Geografía de la Universidad de Salamanca (áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía Física, Análisis Geográfico Regional y Geografía Humana). La interpretación de los nombres de lugar se fundamenta en tareas de observación sobre el terreno y en trabajo de gabinete, comprendiendo ambos la consulta de fuentes bibliográficas (principalmente Marco Molina, 1985; Martínez Ruiz, 2002; Llorente Maldonado, 2003) y cartográficas (Cartografía Militar de España-Mapa General Serie L E. 1:50.000 del Servicio Geográfico del Ejército; Google Maps-Imágenes©2015 Cnes/Spot Image, DigitalGlobe, Landsat y Mapa©2015 Google

basado en BCN IGN España-). En la labor de interpretación se han tenido en cuenta observaciones y dificultades inherentes a los estudios toponímicos (advertidas asimismo en Frieria, 1992; Tort, 2001; Llorente, 2011, entre otros). Así, descartamos los topónimos que no ofrecen un sentido claro y en otros casos la interpretación se emite con cautela. Se contemplan las transformaciones de espacios que en su configuración actual no presentan las características expresadas por sus topónimos. También se ha observado la posibilidad de cambios lingüísticos en los propios nombres a lo largo del tiempo.

En primer lugar, nos referimos a una serie de topónimos que permiten advertir la vulnerabilidad de los elementos ambientales. Entre ellos tienen un papel principal los fitotopónimos, ya que se refieren a especies o formaciones vegetales cuyo desarrollo puede verse alterado por las actividades humanas. En algunos casos de forma indirecta, por expresar la presencia de una especie en peligro o de formaciones muy apreciadas y sensibles a la acción antrópica, esta clase de topónimos orienta sobre la localización de áreas con riesgo de degradación o acerca de la existencia de medidas de protección oficial del patrimonio natural. Por ejemplo, en lugares como *La Acebeda* (también encontramos *Acebo* en Cáceres y muchos similares en otras regiones) se puede encontrar atención institucional –común en España desde la década 1990- debido al riesgo de poda de esta especie (a menudo por explotación y venta para uso decorativo). También podemos citar *Tremedal* por su vinculación con terrenos encharcados ricos en turba, muy sensibles a cualquier alteración del entorno y también objeto de acciones institucionales. Diferente sería la clave ofrecida por *Arroyomostajo* o *Arroyo del Mostejal*, ambos en la Sierra de Gata: reflejan la presencia de *Sorbus aria*, especie más frecuente en terrenos elevados y generalmente sometidos a una presión antrópica reducida.

Respecto al patrimonio rural y etnográfico e igualmente en relación con las formaciones vegetales destaca el amplio abanico de topónimos referidos a dehesas, ecosistema derivado del manejo tradicional del monte mediterráneo, muy apreciadas por su contribución a las certificaciones de calidad alimentaria pero no exentas del riesgo de merma a causa de los problemas de rentabilidad económica en muchas explotaciones. Del mismo modo, se pueden destacar los topónimos *Las Viñas*, *Viñuelas*, *Viñazos* y en este caso interesa constatar la presencia o inexistencia de viñedos para llamar la atención sobre las políticas de reducción de superficie que se han aplicado a este cultivo.

Otro grupo de topónimos hace referencia a lugares explotados por el hombre en virtud de la disponibilidad de recursos apreciados en el marco del sistema agrario tradicional. Son lugares indicativos tanto de la existencia pasada como de la pervivencia en regresión de actividades y espacios vulnerables a la transformación y modernización de los sistemas productivos: *Carbonal* o *La Carbonera* (Salamanca), vinculados a oficios tradicionales como el carboneo en los montes de encinas; *Las Chiviteras*, relacionado con el manejo del ganado caprino; *Las Eras*, espacios llanos donde se trillaban las mieses; *Majadal*, lugar donde se recoge el ganado; *Ramajal*, lugar al que acudía el ganado para alimentarse de forraje. Ponemos en valor nombres propios de lugares que, a la postre,

evocan actividades tradicionales que tienden a caer en el olvido pero resultan fundamentales para explicar a las nuevas generaciones cómo se trabajaba el territorio y cuáles eran las actividades que allí se desempeñaban, de índole económica o social. La toponimia se convierte, de este modo, en un notable recurso para acercar al alumnado al medio rural y descifrar acontecimientos y elementos propios de modos de vida cuyo conocimiento es esencial para comprender la evolución de las sociedades.

Entre los topónimos se pueden considerar también los que denotan atracción, frecuentación o aprecio por parte de la población debido a características físicas o estéticas: *Vista hermosa*, un lugar elevado desde el que se contemplan vistas privilegiadas de la ciudad de Salamanca –en otros lugares abunda *Buenavista*–; *Charca de la buena vida*, situada en un lugar cuyas características pratenses son de excepcional calidad y, aunadas estas a la abundancia de agua, hacían que los antiguos pastores no tuvieran que trasladar al ganado por disponer, de este modo, de agua y alimento en un mismo emplazamiento; o *Fuente Buena*, que refleja la calidad de las aguas del manantial. En cambio, otros nombres revelan rechazo, temor o evitación: véase *Las Ánimas*, en áreas cercanas a cementerios; *Salmoral*, vinculado a la presencia de aguas salobres que contienen salmuera; *Arroyo de Aguas Amargas*, por tratarse de cursos de agua con un elevado contenido en elementos químicos como el arsénico; o *Paso de los Lobos*, que recuerda la prudencia ante un lugar de paso de este temido animal. De este tipo y relacionados con creencias, acontecimientos o sucesos que marcan la vida en sociedad de pequeñas comunidades encontramos muchos otros: *Regato de la Fuente del Muerto*, *Barranco de la Nava del Muerto*, *Sendero del Mal Cristiano*, etc.

DISEÑO DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD Y VULNERABILIDAD DEL ESPACIO GEOGRÁFICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Considerando la oportunidad de aprovechar la toponimia como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, se presenta a continuación una propuesta metodológica para trabajar las temáticas y los tipos de lugares anteriormente mencionados con alumnos de esta etapa educativa. El planteamiento de la propuesta parte de reflexiones que emanan de la práctica docente desarrollada en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila y en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Universidad de Salamanca), en el Grado en Maestro de Educación Primaria. Se diseña aprovechando una serie de criterios utilizados en el desarrollo de actividades prácticas y seminarios que persiguen plantear una formación acorde a las necesidades de los futuros maestros en el área de Ciencias Sociales (asignaturas de Fundamentos de Geografía e Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales). Se concibe también con la intención de analizar la idoneidad de diferentes recursos didácticos y sugerir a profesionales en ejercicio y a futuros profesionales métodos de trabajo que se puedan llevar a la práctica articulando elementos disciplinares y transversales adecuados a esta etapa.

La propuesta se elabora preferentemente para quinto y sexto curso de modo que se aproveche el mayor grado de desarrollo cognitivo y madurativo del alumnado y, en consecuencia, se explote más ampliamente la capacidad ilustrativa de los topónimos; previendo, además, que este tipo de trabajo pueda tener continuidad en cursos posteriores de la Educación Secundaria Obligatoria. Tiene en cuenta las orientaciones metodológicas propuestas en los documentos oficiales del currículo. Y se desarrolla en tres jornadas que fomentan los hábitos de trabajo de equipo (en torno a 5 componentes en cada uno) y la adquisición de sentido crítico, autonomía y responsabilidad tanto a través de la actividad en el aula como en trabajo de campo:

– 1ª jornada. Aproximación a la interpretación de los topónimos.

Se desarrolla en el aula o, en el caso de existir, en el laboratorio de Ciencias Sociales del centro escolar. Parte de la determinación del área geográfica de estudio. Apoyándonos en principios inherentes a planteamientos didácticos propios de las Ciencias Sociales, se considera ventajosa la delimitación de una unidad territorial del entorno del centro escolar para optimizar la activación de conocimientos previos y estimular el interés y la curiosidad del alumnado (Comes y Dantí, 2003). Aunque también puede aprovecharse un territorio conocido por haber sido anteriormente trabajado en alguna actividad o proyecto con resultados satisfactorios. En todo caso, ciñéndose al área seleccionada, el maestro debe proporcionar a los alumnos un listado de topónimos expresivos y sugerentes –como algunos de los incluidos en la muestra del apartado anterior–, de los que él mismo habrá realizado previamente una pequeña indagación para determinar su adecuación a las temáticas de la diversidad y la vulnerabilidad espacial. Seguidamente, les introducirá al sentido de la toponimia y les ofrecerá unas breves pautas de trabajo así como un pequeño dossier de apoyo –con pasajes literarios, folletos de promoción, obras de divulgación..., siguiendo en este aspecto el criterio de Mas i Miralles (1999)– que resultarán de utilidad en la segunda jornada de cara al trabajo de campo. Con el mismo objetivo y sirviéndose de fragmentos seleccionados en las hojas correspondientes del Mapa Topográfico Nacional del IGN (escalas 1:25.000 y 1:50.000), el maestro aproximará a los alumnos a la observación de la cartografía topográfica y a la interpretación de sus cartelas, rótulos y signos convencionales. Finalmente, se les propondrá la elaboración de un modelo de encuesta para facilitar la recogida de información en la jornada de campo.

– 2ª jornada. Trabajo de investigación sobre el terreno.

Supone la realización de un itinerario que recorra los lugares cuyos topónimos son objeto de indagación. Tanto si se trata de un espacio abordable a pie, por circunscribirse el área elegida al ámbito local, como si se combina el desplazamiento a pie con el uso del autobús –para lo cual, además, habrá que realizar la previsión presupuestaria–, se recomienda que asistan varios maestros o personal de apoyo del centro escolar para garantizar la seguridad de los alumnos en los momentos en que se conceda mayor autonomía a los equipos de trabajo. En cada una de las localidades o parajes correspondien-

tes a los topónimos, estos equipos de trabajo, utilizando la cartografía y el dossier facilitado en la primera jornada, habrán de realizar observaciones que les permitan avanzar algunas hipótesis respecto al significado de los nombres. La recogida sistemática de información incluirá la toma de fotografías y grabaciones sonoras o audiovisuales, además de la confección de dibujos y la compilación de otro tipo de materiales como muestras de roca, hojas, etc. –se adopta aquí la recomendación sobre material de Frieria (1992)–. Del mismo modo, en su contacto con la población residente o trabajadora de cada lugar, realizarán averiguaciones aprovechando el modelo de encuesta.

– 3ª jornada. Comprobación de resultados.

En la semana siguiente a la salida de campo el maestro reunirá a los equipos de trabajo en el mismo espacio de la primera jornada para presentar los resultados. Cada uno de los equipos explicará el proceso seguido en la segunda jornada y expondrá los criterios y argumentos utilizados para formular hipótesis sobre el significado de cada topónimo. Se fomentará el rigor y la precisión en el empleo del vocabulario propio de la materia. Y se promoverá el empleo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en presentaciones digitales específicamente elaboradas para ello, que incorporen ordenadamente los distintos tipos de informaciones y materiales recogidos. Al término de las presentaciones, en un ejercicio colectivo de análisis y validación de las hipótesis elaboradas, el maestro colaborará con los alumnos en el establecimiento de las conclusiones definitivas.

CONCLUSIÓN

Los topónimos ofrecen un valor singular como elemento complementario en el análisis territorial y son susceptibles de uso como recurso didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. La adecuación del sentido que arrojan algunas interpretaciones de la muestra seleccionada –a completar y profundizar en futuros trabajos– a las determinaciones del nuevo currículo para esta etapa educativa corrobora la validez de los nombres de lugar pese a su insuficiente visibilidad en los documentos oficiales. Más concretamente, en este trabajo se incide en el valor documental que el topónimo ofrece para explicar determinadas características de territorios singulares cuyo conocimiento es necesario en la enseñanza reglada y resulta de interés social: aspectos como la fragilidad o la exposición a riesgos, la ocupación y la explotación que los grupos humanos vienen haciendo de los mismos. Y también la atracción o el rechazo que han generado; encerrando la expresividad de los propios nombres de lugar, además, un estímulo para la curiosidad del alumnado. De ahí las características del diseño de propuesta metodológica presentada, dirigida al aprovechamiento didáctico de los topónimos en complementariedad con otras fuentes, lenguajes, herramientas y técnicas más frecuentemente empleadas y más explícitamente evocadas en los programas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester Vallori, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. Equipos de investigación y ejemplos en Didáctica de la Geografía (pp. 1-99). *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. 7-27 de febrero de 2005. Consultado el 13 de junio de 2014, en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24385/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- Castrillo Díaz, M.C. (1995). Doñana: de lugar en lugar. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 51-54.
- Comes i Solé, P. y Dantí i Riu, J. (2003). Rastres. Una eina pedagògica per al coneixement de la història local i comarcal. [en línea] *Ponències. Revista del Centre d'Estudis de Granollers*, 11-25. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ponencies/article/view/70472>.
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2011). Enseñar y aprender las Sociedades Actuales e Históricas a través del Patrimonio en la Educación Primaria. En R. López Facal, L. Velasco Martínez, V. M. Santidrián Arias y X. A. Armas Castro (Coords.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 243-254). Accesible en: http://www.academia.edu/6765024/Enseñar_y_aprender_las_sociedades_actuales_e_históricas_a_través_del_patrimonio_en_la_educación_primaria.
- Fernández Mier, M. (2006). La toponimia como fuente para la historia rural: la territorialidad de la aldea feudal. *Territorio, Sociedad y Poder*, 1, 35-52.
- Frieria Suárez, F. (1992). Utilidad de la toponimia para el conocimiento del entorno. *Lletres asturianes: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 45, 35-44.
- Junta de Castilla y León (2014). Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 117, 44.181-44.776.
- Lleonart, A. (2008). Conèixer l'entorn a través de La toponímia. En *Segon Congrés Català de Geografia* (pp. 269-280). Institut Cartogràfic de Catalunya.
- Llorente Maldonado, A. (2003). *Toponímia Salmantina*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Llorente Pinto, J. M. (2011). El valor indicador de los topónimos. El caso de la voz “berrocal” y sus variantes. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 56, 59-77.
- Marco Molina, J. A. (2004). *Atles Fitonímic d'Alacant*. Alicante: Universitat d'Alacant.
- Martínez Ruíz, J. (2002). *El lenguaje del suelo (Toponímia)*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Mas i Miralles, A. (1999). Introducció a la toponímia (anàlisi i proposta Didàctica). *Revista del Vinalopó*, 2, 7-25.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, Sec. I., 19.349-19.420.
- Sanz García, V.F. de J. (1992). Arquitectura tradicional y entorno geográfico. *Tabanque: revista pedagógica*, 8, 129-150.
- Tort i Donada, J. (2001). La toponímia com a camp de coneixement interdisciplinari: algunes bases teòriques i epistemològiques per a l'estudi dels noms de lloc. *Scripta Nova: Revista electrònica de geografia y ciències socials*, 5, 79-104.
- Tort i Donada, J. (2003). Toponímia y marginalidad geogràfica: Los nombres de lugar como reflejo de una interpretación del espacio. *Scripta Nova: Revista electrònica de geografia y ciències socials*, 7, 133-156.
- Tort i Donada, J. (2004). El paisaje como “pedagogía del territorio”. *Didáctica geogràfica*, 6, 133-153.

- Valenzuela Valdivieso, E. (2010). ¿Es posible aprender Geografía a través de la toponimia? *Investigación Universitaria Multidisciplinaria: Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar*, 9, 16-26.
- Villalón, G. (2013). Estrategia para formación de la cultura toponímica local desde el proceso educativo escolar en secundaria básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 77-94.
- Ubieto Arteta, A. (2007). *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

LO QUE SE PRESCRIBE, PIENSA Y SE HACE EN LA FORMACIÓN POLÍTICA: ENTRE AUSENCIAS Y DESEOS

GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA
Universidad de Caldas (Manizales, Colombia)
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
gustavoalonsogonzalez@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La formación política es el aspecto central en la enseñanza de las ciencias sociales, su presencia en el currículo suele responder a los intereses políticos y en pocas ocasiones a las reales necesidades sociales. En esta lógicas, la manera como se concibe y materializa en el currículo y las prácticas de enseñanza suelen responder a esquemas que tienden a responder a tipologías muy variadas, que tienden a generar la invisibilidad de personas o hechos que son relevantes para pensar unas ciencias sociales orientadas al desarrollo del pensamiento social.

En esta contribución se presenta un estudio acerca de la manera como se ha configurado la formación ciudadana y política en el currículo de enseñanza obligatoria en Colombia y como en ese proceso no siempre ha logrado responder a las necesidades de socioeducativas del país. El trabajo también hace una mirada a lo que sucede en las prácticas de enseñanza. Al finalizar se plantean algunas ideas y propuestas para continuar el debate y su contribución a la enseñanza del largo conflicto político que vive el país.

LA FORMACIÓN POLÍTICA EN COLOMBIA

La educación ciudadana, democrática y política en Colombia ha estado presente desde el inicio de la vida republicana, pero así como la enseñanza de las Ciencias Sociales en General, ha estado caracterizada por unas lógicas que tienden a minimizar u ocultar el lugar de determinados hechos sociales y personas (diversidad étnica y cultural, el lugar de determinadas organizaciones sociales y políticas relevantes en la historia política del país y un largo etcétera). Desde la Ley General de Educación (1994) se ha considerado que la educación política no es asunto de una asignatura, sino de la institución educativa en su conjunto, donde las ciencias sociales tienen una responsabilidad central.

En el país la educación política ha seguido las diferentes lógicas y tendencias que se han propuesto y materializado en occidente y, que se pueden enmarcar en las siguientes tipologías:

- a) Las que hacen énfasis en las prescripciones del comportamiento social, el enaltecimiento de la Patria y la Nación, algo característico de los regímenes autoritarios y confesionales.
- b) Las caracterizadas por la educación en valores en todas sus perspectivas, desde la cognitiva hasta la sociocultural.
- c) Las que poseen una perspectiva más política y orientadas a la transformación social.
- d) Las que hacen énfasis en el reconocimiento de la diversidad, dialogo intercultural, la superación del conflicto y la búsqueda de justicia social.

Cada una de las anteriores tipologías ha tenido su concreción en el currículo de la enseñanza obligatoria de maneras diferentes, así como en los recursos para su enseñanza. Estas se pueden puntualizar en los siguientes momentos (González, 2012a):

- Primer momento (1850-1930)¹. Caracterizado por una educación a partir de la consagración a Dios y la Iglesia Católica Apostólica y Romana. El recurso de referencia fue El Catecismo del Padre Astete.
- Segundo momento. (1900 - 1970). Esta fase se centra en el seguimiento de normas de urbanidad y comportamiento. Dentro de éstas se prescribe cómo debe ser el comportamiento entre las personas y de éstas con las instituciones sociales. El libro de referencia fue El Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres de Carreño.
- Tercer momento. (1980-1990). Este tipo de educación estuvo orientada a formar la idea de una identidad nacional asociada a unos valores nacionales. Es la época de los manuales de educación cívica y símbolos patrios.

En el tercer momento empiezan a emerger discursos y prácticas de enseñanza enmarcadas en la Teología de la liberación y concretadas en la educación popular. Esto corresponde a la aceptación que recibió esta propuesta en la educación en comunidades rurales y urbanas.

- Cuarto momento (1987 a la actualidad). Corresponde a la fase desde promulgación de la Constitución Nacional, que trae una reconfiguración del Estado, la elección popular de alcaldes y gobernadores, y la Ley General de Educación vigente. Este periodo se caracteriza por pretender formar en valores democráticos y para la participación ciudadana.
- Quinto momento (1995 a la actualidad). La educación de esta fase se asocia con la anterior y con la guerra contra el narcotráfico. Se hace énfasis en que los problemas de convivencia del país (narcotráfico y el conflicto interno) están asociados a la perdida de valores individuales y grupales. Esto se pretende resolver a través de una intensa educación en valores.

¹ Las fechas son aproximadas.

- Sexto momento (2000 a la actualidad). La educación para la ciudadanía corresponde a la necesidad e interés de avanzar hacia la formación política de las personas. Pero se mantienen ideas de las dos etapas anteriores. En este periodo se da impulso a esta formación en dos propuestas concretas: los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y el Proyecto de Competencias Ciudadanas.

En el año 2002² con la llegada del gobierno conservador se diseñó el Proyecto de Competencias Ciudadanas como la estrategia para materializar la formación política de manera transversal en la institución educativa. Este proyecto define las competencias como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN³, 2004^a, p. 8). El proyecto concibe la formación ciudadana como un proceso complejo, en el que interactúan diferentes tipos de competencias (conocimientos, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras), y se espera que éstas se reflejen en diversos ámbitos (Convivencia y paz, Participación y Responsabilidad democrática y Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencia).

El proyecto en términos generales es interesante, pero fue diseñado sobre dos supuestos discutibles. El primero de ellos referido al enfoque: la psicología cognitiva y el desarrollo moral. El segundo plantea que los conflictos que vive el país son producto de la dificultad que tienen las personas para tomar decisiones morales, dejando en un segundo o tercer plano las desigualdades sociales y la exclusión política (Pinilla & Torres, 2006) como razones de los comportamientos sociales de los colombianos. El tipo de propuestas para su desarrollo se enmarcan de manera fundamental en los estadios de desarrollo moral y como tal se sugiere que la estrategia más adecuada son los dilemas morales.

Una de las críticas más relevantes al Proyecto de Competencias Ciudadanas esta asociada a que los estándares de las competencias en competencias ciudadanas responden a un enfoque cognitivo y de desarrollo moral y, que como tal sus estrategias y recursos corresponden a una racionalidad instrumental, que vacía de contenido político la enseñanza de las ciencias sociales y, de manera concreta la ciudadanía que se pretende enseñar, porque ésta se reduce el “comportamiento ciudadano” a un conjunto de procedimientos para la solución de los conflictos que surgen entre las personas⁴. Y por otro lado, que las decisiones que toman las personas se deben ajustar a escalas de desarrollo moral, escalas que no consideran el contexto en el que se configuran las decisiones.

² En Colombia los gobiernos tienen una duración de 4 años y para esa época existía la reelección presidencial.

³ Ministerio de Educación Nacional.

⁴ Esta referencia es una elaboración producto de mi experiencia como investigador en el área y formador de formadores. Esto a su vez fue referenciado por Gabriel Restrepo, profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, quien fue una de las personas que trabajó en el diseño de los lineamientos en ciencias sociales y en el estudio de conocimiento cívico del año 1999.

A manera de síntesis se puede considerar que el Proyecto de Competencias Ciudadanas “es un proyecto agorafóbico -que no le gusta la discusión pública-, todo lo reduce a problemas entre las personas” (Restrepo, 2009), y como tal las despoja de contenido político, porque “pretenden eliminar o hacer caso omiso de los fundamentos filosóficos, ideológicos y sociales de la educación, porque reduce el problema al logro y la operacionalización de objetivos (conductas, hábitos y destrezas)” (Pinilla y Torres, 2006, p. 171). Esto se enmarca en un enfoque cognitivo que:

... no nos da una comprensión, o muy poca, de la forma en que la voz y la historia se unen dentro de las constantes relaciones asimétricas de poder que caracterizan el juego entre las culturas dominantes y las subordinadas. [...] Conforme a este punto de vista, a la historia se la separa del razonamiento moral y se deja el lado oscuro de la racionalidad científica (Giroux, 2006, p. 96).

Por su parte, Pinilla y Torres (2006) a partir de un estudio acerca de la educación democrática y política en los institutos de enseñanza secundaria obligatoria en Bogotá, concluyeron que bajo los planteamientos de la psicología cognitiva, particularmente del desarrollo moral, se tiende a establecer marcos de referencia de buenos comportamientos y de la posesión de determinados valores, “antes de reconocer las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos” (Pinilla y Torres, 2006, p. 45), lo que va en contravía de la posibilidad del debate de ideas y la construcción de conocimiento social dentro de las aulas de clase (Santisteban, 2009).

Es importante señalar que Colombia ha participado en los estudios de conocimiento cívico realizados por la IEA (1999⁵ y 2009⁶). Los “bajos” resultados del país en ambos estudios han generado un debate álgido, –como lo suelen provocar este tipo de pruebas. Dentro del grupo de razones que se suelen proporcionar para explicar estos resultados suele estar el trabajo del profesor (pero como lo señala Torney-Purta, Richardson, y Henry, 2005) y de manera concreta las estrategias empleadas en el aula de clase para materializar este tipo de formación. Es necesario señalar que estos estudios pocas veces se indaga en la formación del profesorado en estos aspectos y, de manera contradictoria no estudian las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado, dos factores que influyen en los aprendizajes de los estudiantes en cualquier área del conocimiento presente en el currículo escolar. A partir de lo anterior, se puede decir que la lectura de los resultados de las pruebas internacionales se mueve en la lógica de que:

Si el sujeto no se acerca a los ideales de justicia, autonomía e igualdad kantianos y rawlsianos (o sea, los del liberalismo político) indefectiblemente sus niveles de razonamiento moral serán bajos, no sólo porque no corresponden a la cultura dominante del Estado, sino porque se salen de los estándares internacionales que la prueba ha establecido (Gómez, 2003, p. 8).

⁵ Firmado por: Torney-Purta, J; Schwille, J. & Amadeo, A. (Eds), 1999.

⁶ Firmado por: Schulz, W; Ainley, J; Fraillon, J; Kerr, D. & Losito, B. (Eds), 2010.

En la lógica que se propone, el intento de eliminar la perspectiva política de este tipo de educación, tiende a borrar u ocultar aspectos centrales de la enseñanza de las ciencias sociales que son fundamentales para una educación política pertinente.

EL PROFESORADO Y LA FORMACIÓN POLÍTICA

A la formación inicial del profesorado en temas de formación política se le ha prestado poca atención. Esto no se corresponde con la atención social, política y mediática que se le ha proporcionado a la implementación de iniciativas para cumplir con este propósito en la enseñanza obligatoria (Torney-Purta et al, 2005). En la mayoría de las propuestas de formación inicial, en diferentes contextos, prevalece el interés de que los futuros profesores sólo aprendan los contenidos y procedimientos más relevantes de las ciencias sociales de referencia (Geografía e Historia), en detrimento de una formación didáctica orientada a formar para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social. Se hace necesario considerar que la formación del profesorado es una de las tareas centrales si se pretende hacer que las ciencias sociales y la educación política cumpla con los propósitos que se le han sido asignados (Gómez, 2005), de lo contrario, sus posibles alcances serán limitados.

Por su parte Evans (2006a y 2006b) y López (2009) coinciden en que aquellos que no poseen la formación, ni la reflexión crítica sobre la educación para la ciudadanía, piensan que ésta “consiste en transmitir conocimientos académicos con el mayor rigor posible, y que la tarea de los y las estudiantes es aprenderse lo que ellos comunican y reproducirlo fielmente cuando son examinados” (López, 2009, p. 462). Estas concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, la participación, la política, etc., dan lugar a que en la clase se reproduzcan estereotipos, o se minimice su importancia. A partir de esta realidad los abordajes, así como los recursos empleados en la clase terminan siendo inocuos y en muchos casos llenos de estereotipos sociales.

En el caso de Colombia las concepciones del profesorado en formación acerca de la educación política son variadas y reflejan la influencia de sus espacios de socialización y formación académica (disciplinar y didáctico) (González, 2012a). El espectro es amplio y, va desde una perspectiva y racionalidad instrumental a una crítico-social. Lo anterior se materializa en discursos que asocian la ciudadanía a la participación orgánica, los valores y la acción social. Esta variedad de perspectivas tienden a ocultar cuestiones sociales relevantes para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, como para el desarrollo del pensamiento social.

¿Qué sucede en las clases? Los resultados de las investigaciones (González, 2012a) muestran que el profesorado en formación tiende a repetir los esquemas tradicionales en las prácticas de enseñanza, así como en los recursos que emplea. Esto tiene dos caras, la primera que es coherente con una perspectiva tradicional de la educación política. La segunda, a que es una contradicción con las que se enmarcan en una perspectiva crítica ¿Cómo resolver esto? Unas posibles alternativas son que el futuro profesorado pueda comprender los hechos sociales a partir de diferentes ciencias o disciplinas sociales, que piensen en la

manera de acercar los problemas sociales al aula de clase. Esto plantea la necesidad de pensar en una lógicas específicas para enseñar la ciudadanía, la política y la democracia en un contexto como el de Colombia y, que no siempre son abordadas desde el solo aprendizaje de las disciplinas, por esto se hace necesario darle pertinencia conceptual y contextual y, en este entramado aparecen las personas y hechos que se ocultan de manera consciente.

A MODO DE CONCLUSIONES

- La formación política en la educación obligatoria en Colombia tienen una larga trayectoria y conviven en las instituciones educativas a través de prácticas de enseñanza variadas que no siempre logran generar los propósitos definidos en los marcos curriculares, ni responden a las necesidades sociales.
- La realidad de la educación política y su relación con las prácticas de enseñanza, muestra que se tiende a reproducir esquemas tradicionales (y en menor medida críticos) que tienden a ocultar problemas sociales reales que vive el país (desigualdad social, violencia de género y conflicto político).
- El profesorado recibe una formación inicial que hace énfasis en que se enseñen los contenidos y procedimientos más relevantes de las ciencias sociales de referencia (Geografía e Historia), en detrimento de una formación didáctica orientada a formar para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento social.
- A modo de propuesta se plantea que la educación política que necesita el país se enmarca en una perspectiva crítica, la cual se fundamenta en el *conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social*. La educación política no puede quedar limitada a la enseñanza de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento (Santisteban, 2004, p. 1), ni al análisis de las decisiones morales ajustadas a escalas morales. Esta declaración de intenciones abre la puerta a una perspectiva teórica amplia y que trasciende el enfoque normativo y cognitivo que ha caracterizado a una parte de las prácticas de enseñanza (y de los recursos empleados en ellas), así como las evaluaciones internacionales. Por el contrario, este tipo de educación debe ser entendida como contrasocializadora, que debe llevar a visibilizar la desigualdad social que afectan a las minorías étnicas, las mujeres y, los niños y las niñas.
- Desde otra perspectiva, las propuestas para resolver las dificultades se pueden centrar en plantear abordajes interdisciplinarios que permitan comprender lo que sucede en el país, proporcionar al profesorado una formación didáctica que permita acercar las cuestiones sociales relevantes al aula de clase, para que la formación ciudadana no aparezca como algo lejano en la teoría y la práctica. En otras palabras, se trata de hacer una formación ciudadana que responda al contexto como fuente de formación y de acción sociopolítica, que contribuya a comprender lo que sucedió y sucede con el conflicto interno, para así formar para un posible escenario de paz, el cual requiere de una profunda reconstrucción de la memoria histórica y búsqueda de justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410 - 435.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México D. F.: Siglo XXI.
- Gómez, A. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 7 - 15.
- Gómez, J. (2003). La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico? *Aula urbana*, 40, 7 - 10.
- González, G. (2012a). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- González, G. (2012b). La formación del profesorado y la enseñanza de la democracia en Colombia. *III Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente*. Bogotá, Colombia: UPN Fondo editorial. Bogotá, 22-24 de agosto de 2012.
- González, G. (2013). Las finalidades de la enseñanza de la historia y el profesorado en formación. Ponencia presentada en *IV Encuentro Nacional de Grupos de Investigación*. Cali (Colombia) Septiembre 26 y 27 de 2013.
- López, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En R. Ávila, B. Borghi y I. Mattozi (Coords.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 459 - 470). Bologna: Pàtron Editore.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, G. (2009). Entrevista sobre la educación para la ciudadanía en Colombia. Realizada el Agosto 30 de 2009.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. Vera y D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS. Recuperado el 14 de abril de 2010, de la Base de datos Dialnet.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 12-15.
- Téllez, G. (2001). *Proyecto político pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. y Henry, C. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol. 1, (1), 32 - 57.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

CINE FORO: UNA ESTRATEGIA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

JENNY A. GONZÁLEZ VALENCIA

Departamento de Estudios Educativos.
Universidad de Caldas (Colombia)
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
jenny.gonzalez@ucaldas.edu.co

La educación siendo la herramienta más importante de formación de la sociedad debe ser cambiante y adaptarse al contexto socio-cultural de la actualidad, si bien estamos en una época de constante transformación los métodos tradicionales de enseñanza se quedan cortos para las nuevas necesidades, y por lo tanto crear nuevas estrategias metodológicas en el aula se hace necesario para empezar a generar el cambio que nuestra sociedad requiere.

Teniendo en cuenta que desde hace una década la información y la tecnología se han masificado para la sociedad, creando con ellos una nueva configuración de las estructuras de trabajo, educación y la forma de vida en general, hemos sido además testigos como las generaciones han cambiado de tal manera que nuestra infancia se encuentra lejana de lo que una vez fue la sociedad en la que vivimos. Es por esta razón que las aulas de clase y la visión de aprendizaje tienden a quedarse cortas, creando conflictos como falta de interés, bajo rendimiento académico, además de problemáticas relacionadas con la imposibilidad de desarrollar el pensamiento crítico de los conceptos con su vida cotidiana.

Es por esto que repensar la educación es una de las mejores maneras de promover un cambio en las metodologías del sistema educativo, que con los últimos años y las falencias habituales ha ido decayendo, es por esto, que este cambio debe realizarse desde las aulas de clase, con los estudiantes como protagonistas, usando nuevas herramientas y estrategias metodológicas, en este caso el uso del cine foro como herramienta y estrategia metodológica dentro del aula de clase, se convierte en una opción adecuada para empezar a desarrollar en nuestros estudiantes el pensamiento crítico y argumentativo.

Las Ciencias Sociales analizadas desde el cine con la utilización de proyección de películas, constituyen una visión más amplia de los conceptos vistos en la clase, permitiendo al estudiante relacionar y contextualizar los temas y además realizar un análisis crítico de los conceptos que se trabajan en clase, las discusiones que se dan a partir de esta actividad permite desarrollar en los estudiantes las competencias básicas para la formación profesional, fomentando la participación activa lo que lleva a que el estudiante sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos sido testigos desde hace más de un siglo, que genios como los hermanos Lumière llevaron las formas de vida de los europeos a la pantalla grande, Georges Méliès con su famoso filme Viaje a la luna y sin duda alguna Charles Chaplin con sus duras críticas a la economía y política del siglo XX nos aportaron ejemplos de gran importancia que nos han ayudado a conocer y comprender como era la vida y cuales fueron los acontecimientos importantes de la época, esto solo por mencionar algunas películas que se trabajan en clase.

Durante el desarrollo de esta propuesta se pueden hacer varias reflexiones que parten de la transformación de las capacidades de pensamiento y el desarrollo de las competencias básicas, que deben adquirir los estudiantes en el transcurso de su vida escolar, y por supuesto plantear soluciones viables para re establecer el sentido de la educación, que como sabemos se ha encuentra en crisis, sobre todo por los cambios generacionales abruptos que se viven entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje y que no se han tenido en cuenta en la educación.

Así como lo plantea Wilson acosta (2007): *Es inevitable pensar que el proceso educativo está en crisis, ya que no logra satisfacer los requerimientos o por lo menos las expectativas de los educandos en quienes finalmente se centra y a quienes debe dirigir todo su esfuerzo*.

Partiendo de esta idea nos centramos en la necesidad de buscar alternativas metodológicas que promuevan el interés, y de una vez por todas olvidar la concepción que tanto las ciencias sociales y las disciplinas específicas historia y geografía, representan contenidos que poco se ajustan a las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes. La intención con este comunicado es demostrar los aportes que hace la implementación del cine foro a la formación de ciudadanos, como a la re construcción de una educación más centrada en explorar las diferentes dimensiones del ser humano, para lograr desarrollar el pensamiento crítico y argumentativo en los estudiantes.

Los docentes nos encontramos ante una realidad educativa desoladora, que aunque se planteen innumerables soluciones y espacios de reflexión, es poco lo que se ha llevado a la práctica. Los trabajos de investigación de maestría, semilleros y proyectos institucionales promueven la posibilidad de establecer una nueva visión educativa, con gran soporte epistemológico y conceptual, además de las maravillosas ideas que nos darían una luz de esperanza, lo que daría a pensar la posibilidad de obtener por fin una base de calidad educativa, que desde la docencia directamente podríamos lograr cambios en la mentalidad de los estudiantes frente a los nuevos retos de la sociedad y haciéndolos consientes del rol que como ciudadanos desempeñan.

El cine foro está enmarcado en varios aspectos para permitir el desarrollo integral de los estudiantes, del pensamiento analítico y critico del individuo, estimulando no sólo las capacidades cognitivas sino corporales, afectivas y psicológicas. Si bien un ser humano recuerda, reflexiona y aplica para un futuro las situaciones de su vida que lo marcaron, esto sucede cuando lo toca en diferentes aspectos.

En este caso el cine como herramienta didáctica atrae la atención. *La influencia del cine es de múltiples dimensiones. A diferencia de la prensa escrita, que afecta a la vista, o a diferencia de la radio, que afecta al oído, el cine interviene en varios sentidos al mismo tiempo* (Gorrochoategui, 2009).

Visualmente nos encontramos con imágenes en constante movimiento, la adaptación de la realidad y de la construcción de la memoria. El estudiante tiene el poder de apropiarse de las características del contexto particular al que se refiere tanto la temática de clase como esta reflejada en el filme, reúne historias o relatos que interesan por estar relacionados con aspectos de la vida cotidiana, emociones, relaciones interpersonales que en la mayoría de ocasiones sirven como base de reflexión para el estudiante, situaciones en las cuales se puede ver reflejado un individuo común y corriente. Remitiéndonos al audio, las películas y sus efectos de sonido nos otorga la posibilidad de situarnos más en la realidad del contexto. La percepción sensorial permite interpretar mejor su entorno y existe una mejor relación de los conceptos, esta interviene de manera directa en el aprendizaje tanto de niños, como de jóvenes en edad adolescente, estos con un mayor impacto, puesto que muestran más desarrollo de su capacidad tanto de asombro como de deducción. Estos múltiples beneficios se ven proyectados cuando al momento de cuestionar los elementos educativos y conceptuales de la película, el estudiante es capaz de mencionarlos con más propiedad, incluyendo una visión más crítica y reflexiva de estos.

Desde esta perspectiva se trabaja el cine foro en las clases de Ciencias Sociales para generar en el estudiante la adquisición de conocimientos desde varios ámbitos, con los cuales los estudiantes logran una mejor asimilación de los contenidos, por involucrar tanto las capacidades cognitivas, como mentales psicológicas y sensoriales., por que el cine como tal representa una herramienta excepcional para ser usada en el aula de clase la cual permite desarrollar aspectos de la formación cognitiva y personal de los estudiantes.

El plus o valor agregado que se le da a este proceso ya mencionado es lograr generar una actitud diferente con relación al aprendizaje de la historia, así los estudiantes tendrán más motivación por conocer, entender y relacionar las temáticas de clase, lo cual conlleva a la participación activa, la constante expresión de sus ideas, pensamientos, conceptos y puntos de vista.

Se logra desarrollar la clase de Ciencias Sociales con la utilización del de Cine Foro como herramienta metodológica, a partir del análisis del plan de estudios del area del grado séptimo, el cual se supone que debe estar transversalizado a los contenidos dos o más áreas, este aspecto es fundamental para contribuir al aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que relacionar diferentes conceptos y ponerlos bajo diferentes situaciones, llevan al estudiante a pensar en la importancia del aprendizaje, evitando la famosa frase que dice: *lo que enseñan en la escuela y el colegio no sirve de nada para la vida diaria*, a partir de esta práctica descartamos este tipo de pensamientos.

Como sabemos los planes de estudio están constituidos por un grupo de temas generales, dentro de los cuales se trabajan los contenidos del cine foro, las películas proyectadas en clase siempre están relacionadas al plan de estudios que se esté trabajando generando una relación de cada concepto visto en clase con el contexto más acertado de la sociedad, época y forma de vida de los individuos, que se sometieron a uno u otro fenómeno histórico- social y ambiental presente en las temáticas del plan de estudios.

Es importante que cada película tenga un fundamento teórico antes de ser proyectada a los alumnos, teniendo en cuenta que aunque existe el pensamiento deductivo y los pre-conceptos, generalmente en esta etapa educativa sus bases son limitadas, lo que induce a que el propósito de la película y el foro sea más pobre de lo deseado. El estudiante necesita entender palabras claves, el contexto general y los contenidos base para poder construir la formación del pensamiento analítico, crítico y la capacidad de argumentación.

Esta estrategia pedagógica se realiza como una de las actividades principales de la clase ya que en esta se centra los esfuerzos por lograr una educación innovadora, que recupere el interés de los estudiantes en su educación y aprendizaje, sobre todo que los forme tanto en pensamiento cognitivo como en desarrollo personal-humano, lo que se ha perdido o poco se ha hecho a lo largo de la historia educativa en muchos sitios de la geografía mundial.

El cine foro además de tener esta base conceptual a partir de los ejes temáticos según el grado en que se trabaje, en este caso grado séptimo se divide en dos tiempos, una sesión se le otorga a la proyección de la película, y la segunda sesión para la realización del foro.

Esta división se realiza con la idea de generar diferentes espacios para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, cada sesión tiene un objetivo diferente pero enlazado en un sólo objetivo general y para lograr alcanzarlo es necesario tomarse el tiempo preciso y estimular cada ámbito a desarrollar con la actividad adecuada, este es un proceso gradual, no se debe esperar en la primera sesión, ni con sólo la proyección de la película que los resultados sean contundentes.

La primera sesión que corresponde a la proyección de la película brinda al estudiante una visión más amplia de los contextos sociales y culturales, es decir generalmente en clase de historia tenemos una temática que corresponde a una época diferente en la cronología, donde el pensamiento, costumbres y formas de vida se diferencian en algunos aspectos a la realidad social, para esta sesión los estudiantes llevan en su cuaderno un cuestionario que deben desarrollar en el transcurso de la proyección de la película. Las preguntas fueron formuladas estratégicamente con el fin de lograr el desarrollo del pensamiento crítico integrado con la capacidad argumentativa.

Cuestionar es sin duda una de las misiones de las ciencias sociales. Crear un individuo crítico que comprenda los procesos que ocurren en la sociedad y no los sufra sino que los protagonice es una tarea que los docentes de ésta y demás áreas estamos obligados a asumir Acosta (2000).

La segunda fase del cine foro consistió en la realización del foro el cual luego de la proyección de la película, se procede mediante un moderador a dar los diferentes aportes y posturas de los estudiantes frente a la película. Y por último se sacaban conclusiones importantes construidas por los propios estudiantes. Se hizo de tal manera para evitar sobrecargar al estudiante de conceptos, darles tiempo de analizar, reflexionar y pensar en lo visto, acomodándose perfectamente a las condiciones de los horarios e intensidad de las sesiones de clase de ciencias sociales en la institución. Aquí se plantearon varios objetivos para tener como resultado el desarrollo de estos dos tipos de competencias y capacidades para un aprendizaje significativo.

Los estudiantes observaron diferentes tipos de películas con impactos en todos los ámbitos, hubo diferentes contextos en cada una, tanto históricos como culturales y socioeconómicos. Tal variedad es producto de las diferentes temáticas presentadas en el plan curricular, donde se destaca las problemáticas sociales como violencia por racismo hasta el origen de la explotación laboral en la Europa industrial de principios del siglo XX, además, se proyectaron varias facetas de nuestra evolución como seres humanos, de cómo participa la ideología, la cultura y costumbres de cada época en el desarrollo de la humanidad.

Cabe anotar que el papel formador del docente siempre estuvo presente en el proceso, siempre hubo un aspecto para compartir, o conceptos que pudieron ampliarse como complemento de las ideas iniciales de los estudiantes, en clase siempre hubo una duda de alguna índole y en el aula de clase ideal tanto estudiantes como docentes estuvieron en constante aprendizaje y promoviendo las ideas de los demás.

Las intenciones son dar cuenta del valor de este arte trasladado a la escuela en pos de la posibilidad de ayudar a construir el pensamiento crítico. Se trata de generar un espacio de reflexión, para poder analizar una situación determinada desde distintas perspectivas, resignificando el mensaje o los mensajes que se transmiten en la película (Fiorillo, 2010).

En este sentido la escuela puede ayudar a través del uso del cine y su consecuente análisis en nuestras aulas a construir miradas reflexivas a través de las cuales socializar ideas y poner en manos de los alumnos la posibilidad de repensar críticamente la las temáticas expuestas y proponer nuevos proyectos (Fiorillo, 2010).

A manera de conclusión podemos decir que la experiencia del cine foro con los estudiantes de grado séptimo, permitió observar el impacto que tuvo el dar a conocer un nuevo concepto desde otra perspectiva en lugar de expresarlo sólo teóricamente. Luego de preguntar sobre alguna temática presente en el filme expuesto siempre hubo una relación de esta con un personaje, su comportamiento, personalidad o un valor que haya resaltado bajo el contexto económico o político.

Cabe resaltar la capacidad de los estudiantes que participaron de reconocer en los cine foros los detalles fílmicos que hacían parte de la construcción del argumento de este, cómo la posición económica de los personajes, sus intereses, las toma de decisiones

y sobre todo la vulneración de la dignidad y los derechos humanos, fue el eje central de las discusiones posteriores atribuyendo pensamientos ideológicos a aquellos personajes que protagonizan este tipo de problemáticas sociales.

Además de la humanización del aula de clase y de sus contenidos, como también la estimulación sensorial que jugó un papel fundamental en el aprendizaje. Sin duda no es igual escuchar la voz del docente repitiendo una y otra vez frases ininteligibles, o ver los tableros llenos de conceptos que se hacen indiferentes a la atención del estudiante que generalmente tiene la capacidad de distraerse, durante la segunda sesión los estudiantes se sentían protagonistas del acto educativo. Uno de los principales objetivos de la creación del cine foro fue crear y desarrollar en los estudiantes las capacidades de pensamiento tanto crítico como argumentativo, lo cual se vio evidenciado en los aportes que realizaban en la sesión posterior a la proyección de la película, además de reconocer el otro y respetar sus diferentes puntos de vista, adquirir confianza de las capacidades de cada uno, aspecto sumamente importante si recordamos que la formación del individuo en la escuela es de forma integral.

El cine foro permitió usar la temática de clase y la experiencia en la película para hacer una relación de conceptos y situaciones que se repiten a lo largo de la historia, este aspecto les permitió motivarse más por las temáticas, dar sus opiniones sobre lo que vieron en las escenas de las películas.

Se puede afirmar que el impacto del cine foro no sólo en la clase de Ciencias sociales sino en la formación del estudiante como tal fue mayor de lo esperado, la acogida de la actividad y el avance del desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de argumentación fue significativo, se observó una mejor asimilación de los conocimientos y del sentido de relación entre los acontecimientos históricos, presente- realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Valdeleón, W. (2000). *Las Ciencias Sociales a través del cine*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Burbules N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Fiorillo, L. (2010). *El cine en la escuela: Construcción del pensamiento crítico en la actualidad*.
- Itwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós
- Rocha Torres, A. *Los niños y el cine, algunos beneficios*.
- Gorrochotegui Martell, A. (2009). *El cine como recurso didáctico en la educación de las humanidades*. Caracas.

MÉTODO MUÑECOS PERSONA: UNA ESTRATEGIA INNOVADORA PARA TRABAJAR LA EMPATÍA Y LA INVISIBILIDAD DE PERSONAS EN EL AULA DE INFANTIL¹

OLIVIA HINOJOSA

Universitat de Barcelona
oliviahino@hotmail.com

ANN ELIZABETH WILSON-DAILY

Universitat de Barcelona
awilson@ub.edu

Es importante que desde el comienzo de sus experiencias escolares cada niño y niña tenga acceso a un entorno que favorezca el desarrollo de una identidad positiva, y que valore favorablemente la diversidad de todo tipo y respete otras realidades y visiones del mundo. Los niños y niñas se dan cuenta de diferencias de género, etnia, el color de la piel, la lengua, los acentos y las habilidades físicas, entre otras identidades sociales, diferentes a las suyas, desde una edad muy temprana. A medida que van pasando por las diferentes etapas de la educación infantil, es muy importante que se den cuenta que el cuerpo humano coge formas muy diversas, que ninguna de estas formas es «la mejor» o «la normal», y que la manera en que ellos y ellas, su familia o su comunidad hacen las cosas no es la única manera posible de hacerlas. Según la investigación empírica, la forma en que los niños y niñas logren estas asimilaciones en edades tempranas restringirá o expandirá los límites de su conocimiento y la aceptación y que hay muchas maneras de ser. Estos conocimientos, posteriormente pueden jugar un papel fundamental en la prevención del desarrollo de estereotipos y prejuicios y ayudará a que los niños y niñas se desarrollen positivamente, tengan empatía hacia los otros e interactúen favorablemente con todo tipo de personas.

Este trabajo tiene como propósito presentar una experiencia acerca de un método poco conocido en España, el método Muñecos Persona (o *Persona Dolls* en inglés) que se trata de abordar diferentes situaciones que surgen en el aula entre alumnos o también para abordar

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» financiado por La Obra Social, “la Caixa” y la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP), código 2012 ACUP 00185, Investigador principal: Joaquim Prats Cuevas.

Las autoras quieren dar las gracias a Josep Castelló Escandell por sus comentarios sobre una versión anterior de este trabajo.

situaciones que están lejos de su realidad personal. En general, el método se realiza a través de unos muñecos con identidades sociales diversas (estructura familiar, género, lugar de nacimiento, características físicas, clase económica, etc.) presentes o no en el aula, y que estos acompañan a los alumnos durante el año escolar. Los conocimientos potenciales que pueden surgir con el uso de este método pueden ayudar a los alumnos a formar una base importante para continuar el aprendizaje sobre el mundo que les rodea, con un aprecio por la diversidad y una perspectiva más empática. Después de un breve estado de la cuestión sobre el tema, se explica una experiencia real de aula del método muñecos persona aplicado en una escuela infantil y concluye con unas consideraciones y recomendaciones finales.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Taus (1987) desarrolló el método Muñecos Persona como una herramienta para prevenir que los niños y niñas pequeños desarrollen prejuicios, comportamientos discriminatorios y para ayudar a combatir estereotipos existentes. Muñecos Persona son muñecos que acompañan a los alumnos de un aula de infantil durante el año escolar y comparten historias sobre qué está pasando en sus vidas (Brown, 2001, 2008). Primero, se explica la identidad del muñeco a la clase, al principio a través de problemas cotidianos que pueden surgir con los niños y niñas (Ej. un nacimiento de un hermano), a medida que los niños y niñas van adquiriendo familiaridad con sus nuevos «compañeros» van surgiendo más temas a tratar, hasta introducir diversidad humana lejos de su realidad y problemas controvertidos que pueden estar viviendo los mismos alumnos. Estas historias crean un espacio para que los niños y niñas hablen sobre problemas y situaciones difíciles hipotéticas y reales (Rotondo Bisson, 2001; Keulen, 2004). Los Muñecos Persona les dan la oportunidad a los niños y niñas de pensar con flexibilidad y críticamente, y les invita a resolver problemas, a desarrollar empatía hacia otros y a identificar lo que es justo e injusto (Derman-Sparks y Olsen Edwards, 2010; Keulen, 2004; MacNaughton, 2007; Smith, 2009). Así, de esta manera poder abordar diferentes situaciones por las que pasan los alumnos en las aulas y poder facilitarles herramientas para poder mejorar su relación con sus compañeros/as, el respeto hacia los demás, la participación en su día a día en las aulas, su estado de ánimo, su implicación en el aula y en el desarrollo de las actividades propuestas por parte del profesorado. Se aconseja no cambiar las historias ya introducidas de los muñecos, que no sea una actividad aislada y que estos se tengan presente y sean visibles en todo momento en las aulas como unos compañeros/as más.

Una de las finalidades que tienen los Muñecos Persona, también, es introducir historias relacionadas con situaciones de la vida real de los niños/as o que surjan dentro del aula, en su entorno próximo o lejano, reflejando una gran diversidad de identidades sociales, personales y realidades culturales (Derman-Sparks y Olsen Edwards, 2010). Se puede aprovechar el método Muñecos Persona para abordar dentro del aula de infantil la invisibilidad, las realidades de personas que muchas veces sufren discriminación por la sociedad actual; de clase económico social (ej. muñeco que vive sin techo), de estructura

familiar (ej. muñeco adoptado/a, con un padre o madres en la cárcel o un padre ausente), de discapacidad (ej. muñeco sordo/a o en silla de ruedas), de lengua (ej. muñeca que acaba de llegar a España y está aprendiendo la lengua), del color de la piel (tener muñecos de diversas tonalidades del color de la piel), etc. (véanse Rotondo Bisson, 2001; Derman-Sparks y Olsen Edwards, 2010).

Trabajar con los Muñecos Persona facilita un espacio para que los alumnos se sientan cómodos para hablar de sus propias experiencias y sentimientos, mientras intentan ayudar al muñeco a resolver sus problemas y dificultades a las que se enfrenta. Esto ayuda a los niños a hacer frente a estos problemas en su día a día (Brown, 2001, 2008; Keulen, 2004) y les ayuda a desarrollar empatía hacia niños que viven otras realidades diferentes a las suyas (Derman-Sparks y Olsen Edwards, 2010; Keulen, 2004). Las experiencias «vividas» por los muñecos persona ayudan a confrontar los estereotipos y los prejuicios que puedan tener los niños y niñas. Este método innovador ya se ha llevado a cabo en otros países como son Australia (MacNaughton, 2007), Estados Unidos (Derman-Sparks y Olsen Edwards, 2010; Rotondo Bisson, 2001), Inglaterra (Brown, 2001, 2008), Holanda (Keulen, 2004) y Sudáfrica (Smith, 2009). Se relata la primera experiencia conocida de la implementación de este método en España.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN AULA DE INFANTIL DE CATALUÑA

La presente comunicación trata de compartir una experiencia de intervención utilizando el método Muñecos Persona en un centro escolar en Cataluña, concretamente en la provincia de Barcelona, en un aula de P5, durante los meses de enero a junio de 2014, la cual ha consistido en la implementación de una experiencia con dos Muñecos Persona inspirados en dos casos en particular de la clase donde se ha desarrollado la práctica.

Se ha llevado a cabo en un barrio de clase social medio-baja, donde la investigadora, la primera autora, se puso en contacto con el centro y le propuso el tema a la directora y esta accedió sin problemas, ya que, la idea le pareció muy atractiva e innovadora. La directora eligió el aula dónde se desarrolló la investigación por el perfil de dos alumnos que no estaban pasando por un buen momento en su vida familiar y se pensó juntamente con la maestra tutora de P5, que ha estado muy implicada durante todo el proceso, que este proyecto les podría beneficiar para abordar las situaciones por las que están pasando actualmente, aunque este método se puede llevar a cabo en cualquier tipo de aula. Estos dos niños habían sido identificados por el equipo docente como posibles víctimas en un futuro de exclusión social por su comportamiento. Se tiene que tener en cuenta que aunque la aplicación de esta práctica educativa en el aula especificada estuvo inspirada en estos dos alumnos en particular, sus compañeros/as también han estado presentes y han participado durante todo el proceso. Según el método, es a partir de un consenso por parte de todos los alumnos que se obtienen diferentes soluciones y todos forman parte del procedimiento de estas actuaciones y así trabajan la empatía y la convivencia entre todos.

Los objetivos que se propuso conseguir con la experiencia consisten en:

- Crear una dinámica nueva en el aula en la que los alumnos puedan expresar libremente sus pensamientos y hablar de sus problemas presentes sin personalizarlos
- Potenciar el diálogo entre los compañeros y hacia la maestra, sobre todo en el caso de los dos niños en que estaban inspirados los muñecos
- Desarrollar identidades positivas en todos los alumnos de la clase
- Trabajar la empatía entre los compañeros y el respeto en la diversidad hacia los otros.

Se decidió trabajar con los Muñecos Persona después de la rutina del «buenos días», aprovechando que toda la clase está sentada en el suelo en semicírculo. Además, se creó un rincón para estos muñecos donde siempre están visibles para los alumnos, ya que, es muy importante que los niños adquieran que los Muñecos Persona no es una actividad aislada, sino que se les tiene que tener presente para que formen parte del desarrollo y del aprendizaje de los alumnos (véanse Brown, 2001, 2008; Derman-Sparks y Olsen Edwards, 2010; Whitney, 1999).

Así pues, en el desarrollo de esta actividad se propuso que sobretodo los niños protagonistas en este caso Manuel y Alejandro, cuyos casos están detallados a continuación, y también el resto de compañeros/as puedan expresar libremente sus pensamientos, sus emociones, se sientan apoyados porque descubren que otros niños/as viven experiencias similares a las suyas, aprendan a afrontar y a abordar los malos hábitos o comportamientos que desarrollan, aprendan a resolver conflictos y respeten la diversidad que existe en el aula y en el mundo que los envuelve. Esto se consigue partiendo de los intereses y conocimientos previos de los alumnos mediante el diálogo. Para desarrollar esta práctica educativa la metodología que se ha utilizado ha sido crear una identidad parecida, pero no exacta, con unas diferencias marcadas, a la de los dos niños a trabajar pero siempre cambiando pequeños matices para que no se sientan amenazados.

A continuación se muestran las dos identidades reales de los protagonistas de la práctica educativa en que se han inspirado las identidades de los muñecos. Evidentemente, sus nombres se han cambiado para proteger su intimidad:

Manuel

Manuel y el muñeco que refleja su identidad se llama Roberto. Manuel, tal y como nos lo describe su maestra es un niño muy movido y nervioso. Es muy disperso y pocas veces presta atención de las cosas que se le dicen tanto en casa como en la escuela. Siempre está predispuesto para jugar y correr. Cuando se le habla directamente, muestra una actitud tímida, dispersa, no mira a la cara y si lo hace es durante un corto período de tiempo. Además, siempre transmite la sensación de que no está escuchando ni atento a las cosas que se le dice. Muchas veces juega en clase cuando la maestra está intentando introducir una nueva actividad, molesta a sus compañeros y a menudo le cuesta controlar sus impulsos.

La relación con sus compañeros es buena y especialmente con un niño en particular que en clase también es muy movido. A la vez es muy inteligente, le gustan los temas relacionados con el descubrimiento del entorno como son los planetas, las plantas, los animales, entre otros y también tiene mucha creatividad pintando, dibujando y modelando plastilina. Se muestra dispuesto para aprender, pero siempre está distraído y no sabe lo que tiene que hacer ni cuando, por este motivo siempre va perdido respecto a lo que hacen sus compañeros. Se tiene que tener en cuenta que los padres están muy implicados en la escuela y en las tareas educativas de su hijo y están preocupados por la actitud y la falta de atención que muestra su hijo y a través de un trabajo con la escuela intentan ayudarle a mejorar su comportamiento dentro del aula. De momento desde la escuela, se tiene presente en todo momento la falta de atención de Manuel y está pendiente de una valoración de la psicopedagoga.

Alejandro

Alejandro y el muñeco que refleja su identidad se llama Juan. Según su maestra, Alejandro es un niño muy impulsivo y nervioso, muy pocas veces está tranquilo. Le cuesta mucho controlar sus impulsos, aunque parece que poco a poco está mejorando. A menudo pega a sus compañeros. No tiene mucho control de sus emociones y puede pasar de una sonrisa descontrolada a la rabia profunda. Muchas veces parece que se muestra enfadado y tiene mucha agresividad reprimida. Se muestra muy inseguro y necesita del refuerzo positivo de la figura del adulto. Es afectuoso con la maestra y ha creado un vínculo afectivo con alguno de sus compañeros de clase, pero le cuesta mucho seguir un juego con ellos/as que no sea agresivo.

Respecto a su aprendizaje en el aula, le cuesta bastante seguir las actividades de la clase y tiene adaptaciones de casi todas las áreas a trabajar aunque muestra aptitudes por aprender. Su situación familiar es bastante desestructurada, actualmente vive con su abuela materna, su madre y dos hermanas de una pareja anterior de su madre. A su padre no lo puede ver porque tiene una orden de alejamiento por maltrato. Alejandro ha sido testigo de maltratos hacia la madre cuando el padre aún vivía en casa. La situación de la madre es complicada y le cuesta mucho seguir las recomendaciones que se hacen desde la escuela y de los servicios sociales. Las hermanas son las que pasan más tiempo con él. Según la familia, Alejandro en casa se muestra muy agresivo, pega, insulta y se autolesiona. En la escuela estos capítulos se han reducido y ya no se sufren, él está contento asistiendo a la escuela. Desde la escuela se hizo una derivación al Centro de Desarrollo y Atención Precoz (CDIAP) que nunca fue efectiva. Pero, actualmente el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ) hace un seguimiento del caso juntamente con servicios sociales. También, recibe sesiones semanales con la maestra de educación especial y atención individualizada.

Debido a la implementación del método Muñecos Persona, parece que se ha creado una dinámica nueva en el aula en la que todos los alumnos de una manera o de otra

expresan sus pensamientos, sentimientos y participan activamente en el tiempo en el que dura la dinámica diciendo lo que piensan e involucrándose respecto al tema que se está tratando. Siempre teniendo en cuenta que se abordan situaciones o conflictos que han surgido en el aula y entre todos/as extraen conclusiones comunes, solucionan los conflictos y también comunican situaciones que habían pasado entre ellos/as que no habían explicado a la maestra y entonces aprovechan este momento ya que se encuentran más cómodos y menos cohibidos para comunicarlo. En consecuencia, se puede concluir que el trabajo realizado ha ayudado mucho a que los dos niños (Manuel y Alejandro) hayan cambiado su actitud y también a tener mejores relaciones con sus compañeros/as. Además, se tiene que tener en cuenta que no solo ha ayudado a los dos niños sino que también ha ayudado al resto de la clase, a expresar y explicar situaciones que de otra manera les da vergüenza expresar, a dar ejemplo con su comportamiento a los muñecos porque no hay que olvidar que forman parte de la clase, también a respetar el turno de palabra y a respetarse entre ellos/as y a tener empatía hacia otros niños con características y vivencias diferentes a las suyas.

Con Alejandro se observó un cambio hacia mejor a raíz de la incorporación de los Muñecos Persona. En la primera sesión donde la maestra introdujo los muñecos y presentó el muñeco en el que se ve reflejada su identidad, en un primer momento para este niño toda la situación fue como una amenaza y casi no habló, pero durante aquella primera semana Alejandro decidió encargarse del muñeco y le fue de gran ayuda porque en aquel momento tenía una responsabilidad, hacerse cargo de un muñeco, y se pudo observar cómo le mostró afecto y cariño que en su caso era la primera vez que se le observaba dar muestras de cariño a un muñeco. Durante el resto del proceso se observó que empezó a controlar mejor sus impulsos porque le tenía que dar ejemplo a los muñecos, no pegaba ni insultaba tanto a sus compañeros y ya no le costaba tanto hablar delante de toda la clase. En el caso de Alejandro se puede decir que se observó un cambio positivo en su actitud en el aula y esto le ayudó a estar más centrado en el momento de las explicaciones de la maestra y a la hora de realizar distintas tareas.

Con Manuel, los primeros días después de la primera sesión de los Muñecos Persona, la maestra observó un cambio a positivo en su actitud, se le observaba más atento en el aula, no hacía tantas travesuras e incluso en casa se habían percatado de que cuando le pedían que realizará una tarea la realizaba y estaba más relajado. El proceso de trabajar con los Muñecos Persona coincidió con las vacaciones de semana santa y, según sus padres y la maestra, la actitud de Manuel hizo un cambio para negativo pero después de las vacaciones volviendo a trabajar con los muñecos su actitud parecía cambiar a positivo. Se puede decir que la actitud de Manuel poco a poco ha cambiado a mejor pero siempre con el trabajo de fondo de los Muñecos Persona. Ahora controla más sus ganas de jugar, muestra una actitud de atención e interés en el aula (en un intento a dar ejemplo a los muñecos) y también empieza a responder y argumentar sus respuestas.

CONSIDERACIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

A raíz, que esta práctica educativa, se ha realizado conjuntamente con todo el grupo clase, ha servido para expresar pensamientos y sentimientos que con anterioridad los niños y niñas de la clase no eran capaces de explicar ya sea por vergüenza o porque no sabían cuál era el momento para hablar de ello. De esta manera, se encuentra positivo que en las aulas exista la presencia de los Muñecos Persona para crear este espacio para abordar diferentes situaciones, conflictos o para expresar sentimientos que surjan en el aula porque en esta clase se han aprovechado los muñecos para resolver conflictos que han surgido en algún momento determinado con algunos niños/as de la clase.

Después de llevar a cabo la práctica educativa se cree conveniente que para que el método Muñecos Persona sea efectivo y funcione hace falta tener mucha constancia. Sería beneficioso, también, que las familias interesadas trabajen este método en casa paralelamente, es decir, tener un muñeco en casa con una identidad que refleje la del niño/a con el/la que se quiere trabajar y que las familias de estos niños/as dediquen un tiempo donde cada día, o tres veces a la semana por ejemplo, hablen con ellos/as respecto a cómo les ha ido el día y de las diversas situaciones que han tenido y vivido. Esta idea ha surgido a través de la experiencia con Manuel porque en su casa han observado una mejora en su hijo y por este motivo se cree conveniente que también se trabaje en el ámbito familiar y no solamente en el aula.

Otro aspecto a tener en cuenta, antes de realizar esta práctica educativa en la escuela o en casa, es que se tiene que conocer muy bien a los niños/as con los cuales se quiere trabajar, porque como se ha podido observar en el caso de Alejandro, el primer día que se presentó el muñeco que reflejaba aspectos de su identidad, este se sintió amenazado y un poco más cohibido de lo que es habitual en él. Pero se tiene que decir, que, en otras sesiones que se ha trabajado con el muñeco que representa la identidad de Alejandro pero sin hacer tantas referencias a él, y trabajando otras situaciones que habían pasado en clase con otros compañeros que se habían peleado en la hora del recreo, este se ha abierto más y se ha mostrado muy participativo durante el proceso de la práctica de ese día. Pero en cambio, con el caso de Manuel ha funcionado que la identidad del muñeco sea igual que la suya porque él se ha sentido identificado, tanto en la descripción de sus cualidades positivas como en las negativas, y sus compañeros al escuchar algunos aspectos positivos de su identidad (le gustan los planetas, dibuja muy bien...) también han reconocido que el muñeco se parecía mucho a Manuel, y ha servido para que se dé cuenta de que su comportamiento no era el más correcto y ha intentado cambiar. Se tiene que tener en cuenta que algunas veces funcionará que el muñeco adquiera una identidad muy similar a la de un niño o niña en el aula y en otras ocasiones será mejor que no se parezca sobre todo en la descripción física y gustos personales para que no se sienta ni amenazado ni cohibido.

Esta ha sido una experiencia innovadora llevada a cabo por una investigadora, la primera autora, dentro de la clase de otra maestra. Dada esta realidad, se ha tenido que ajustar a los límites impuestos por la maestra y por el centro, que en todo momento se han mostrado muy participativos. Las autoras esperan ir desarrollando sus experiencias con este método en otros contextos, idealmente en un aula propia. De esta manera se podría introducir más Muñecos Persona a lo largo del curso, que reflejen más diversidad de identidades sociales en cuanto a género, discapacidades, clase económica, religión, lengua, diversidad de muchos colores de la piel, estructuras familiares diversas. Incluso, se podría tener diferentes Muñecos Persona para cada nivel de infantil y así, reflejar todavía más diversidad (ej. seis Muñecos para P3, P4 y P5, o sea dieciocho Muñecos con identidades diversas durante la etapa de educación infantil).

Se podría argumentar que algunas de las cuestiones latentes o problemáticas que se suele evitar en la enseñanza de las ciencias sociales como ahora, temas relacionados con el racismo, xenofobia, homofobia, sexismo, clasismo, entre otros se pueden abordar con este método y desde una edad muy temprana utilizando un lenguaje y presentación adecuado a los niveles de los alumnos de infantil. Un/a Muñeco Persona puede estar triste cuando, basándonos en problemáticas reales que surgen en la clase, un compañero o compañera suyo dice, por ejemplo, «Ella no puede ser la princesa, es negra», «Él dice que vive con su madre en un coche, no se puede vivir en un coche», «Ella dice que tiene dos padres, es un *friki*». Trabajar este método no solamente tiene la potencial de ayudar a que los niños tengan empatía con compañeros de clase con realidades diferentes a las suyas, también con realidades no presentes en el aula introducidas solamente a través de los compañeros Muñecos Persona. Desarrollar la capacidad en infantil de ser empático y entender la diversidad como algo positivo, de cara a sus futuras clases de ciencias sociales en primaria y secundaria puede facilitar a estos alumnos el andamiaje necesario para mejorar y respetar prácticas culturales diferentes a las suyas y entender los personajes y eventos históricos, y entre otras, que se estudian más adelante en sus futuras clases de ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, B. (2001). *Combating discrimination: Persona Dolls in action*. London: Trentham Books.
- Brown, B. (2008). *Equality in action: a way forward with Persona Dolls*. London: Trentham Books.
- Derman-Sparks, L. y Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Keulen, A. van (2004). Muñecas persona. Un enfoque innovador para plantear temas referentes a diversidad con los niños. En A. van Keulen, D. Malleva, M. Mony, C. Murray y M. Vandebroek (Eds.), *Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa* (pp. 92-97). Red DECET. Disponible en http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/training_manual/decet_manual_es.pdf.

- MacNaughton, G. (2007). Equity and respect for diversity: critical meaning making a key competency for professionals. Comunicación presentada a *That's not fair! Final Conference of the National Dissemination Project*. Kinderwelten, 30 de noviembre 2007, Berlín.
- Rotondo Bisson, J. (2001). Narrando cuentos con muñecos que representan personajes [Story Telling with Persona Dolls, M. A. Renoos, Trans.]. Disponible en http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_personaldolls_spanish.pdf.
- Smith, C. (2009). *Persona Dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers* (Tesis doctoral, University of Cape Town).
- Taus, K. (1987). *Teachers as storytellers for justice* (Tesis doctoral, Pacific Oaks College, C.A.).
- Whitney, T. (1999). *Kids like us: Using persona dolls in the classroom*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

ENSEÑAR HISTORIA HACIENDO VISIBLE LO INVISIBLE A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS DE HISTORIA EN SECUNDARIA

DIEGO ITURRIAGA BARCO
Universidad Internacional de La Rioja
diego.iturriaga@unir.net

La concepción del videojuego como una herramienta de ocio está más que asentada en nuestras sociedades del siglo XXI. Pero su concepción también como herramienta educativa no está del todo arraigada socialmente en general ni en las aulas en particular. Ciertamente es que en los últimos años se ha avanzado a este respecto (valga como muestra algunas de las propuestas en este mismo encuentro y la cada vez más extensa bibliografía existente sobre el tema) pero todavía estamos lejos de normalizar su utilización como un recurso educativo a utilizar en el aula para afianzar los diferentes tipos de conocimientos que nos marcan los currículos. Sin embargo, se hace especialmente interesante teniendo en cuenta el componente lúdico, el cual motiva y hace más atrayente al alumnado contenidos históricos que, en ocasiones, son complejos y abstractos, lo que nos ayudará a explicar y a hacer comprender conceptos como la propia historia, su evolución o los procesos de cambio y permanencia.

Sirva este texto para abogar por esta estrategia educativa e igualmente como una investigación inicial sobre la vinculación de los videojuegos en la Educación, la cual tendrá continuidad de futuro dentro del Grupo de Investigación “Didáctica de la Historia en la Sociedad Digital” enmarcado en la Universidad Internacional de La Rioja, donde queremos hacer partícipes a los propios estudiantes de las diferentes etapas educativas de nuestras investigaciones y propuestas.

En este primer texto, de carácter puramente teórico, queremos reflejar en qué videojuegos encontramos una herramienta a través de la cual podemos ayudar a los alumnos de Educación Secundaria a preguntarse sobre los hechos del pasado y a interrogarse sobre el mismo tiempo histórico: qué hechos han sucedido, en qué orden, con qué magnitud, cuáles han sido sus causas, cuáles fueron y pueden ser sus consecuencias, etc. Para que los alumnos puedan reflexionar y hacerse esas preguntas, esas interpretaciones del pasado, existen estrategias bastante apropiadas, como pueden ser las recreaciones históricas, la resolución de problemas y los juegos de estrategia.

Las nuevas tecnologías en general y los videojuegos en particular se prestan perfectamente al desarrollo de algunas habilidades del pensamiento histórico. Son juegos que se centran en un momento o período histórico determinado, donde se desarrollan simulaciones de los procesos de evolución histórica lo que los hace especialmente atractivos a nosotros como docentes y a nuestros alumnos como discentes.

Mediante juegos de estrategia, entre los que podemos destacar los juegos de rol o las simulaciones, ambientados en relatos, acontecimientos, lugares y personas del pasado, se les puede pedir a los alumnos que hagan inferencias desde realidades globales de una época, pasando por formas de hacer (cómo se dirigirá un súbdito al rey o a otro súbdito, por ejemplo) hasta sobre cómo se utilizaban los objetos (una vela, un antiguo rodillo, el arco y la flecha, siguiendo con el mismo ejemplo histórico), o cómo influían en la vida de la gente. Esto les hará considerar en qué puede haber sido diferente el pasado del presente.

Siguiendo a Cuenca (2007), los elementos patrimoniales proporcionan el marco histórico y explicitan las coordenadas para identificar y diferenciar los períodos históricos en los que se desarrollan las acciones. Los jugadores, por orden general, toman roles de gobernantes para dirigir una civilización por ejemplo o de investigadores con el fin de resolver problemas o enigmas en un momento histórico determinado. Para este proceso es necesario utilizar e interpretar diferentes instrumentos y recursos como líneas temporales, mapas, gráficos, imágenes, etc. que se convierten en imprescindibles para la superación del juego. En función de las características o función histórica del videojuego encontramos diferentes tipologías de los mismos, desde aquellos donde la Historia es simplemente un elemento tangencial del desarrollo hasta los que los hechos y contenidos históricos conforman la línea argumental del propio videojuego.

Cuenca (2007) y Valverde (2010) han analizado las posibilidades que ofrecen en concreto los juegos. Cuenca divide los juegos históricos en tres grupos dependiendo de los contenidos históricos que haya en ellos.

En el primer grupo estarían los juegos que tienen la Historia sólo como escenario, es decir, el elemento físico secundario donde se desarrolla la acción. Son juegos que se suelen temporalizar en la Edad Media o en la Antigüedad clásica, con edificaciones inventadas aunque siguen el estilo de la época, y que desarrollan elementos de misterio, místicos o mágicos. Dentro de este tipo podríamos incluir algunos éxitos de ventas como *Gothic*, *Prince of Persia* o *TZAR*. La reconquista.

En el segundo grupo estarían los juegos cuyo eje central es la Historia, donde el “patrimonio” se presenta como el “factor que posibilita la contextualización histórica, cultural e incluso espacial del juego” (Cuenca, 2007). En ese tipo de juegos, los usuarios deben resolver una serie de incógnitas o misterios relacionados con la época correspondiente en cada caso. Un último grupo de juegos sería el de los que “atienden de forma conjunta a gran diversidad de aspectos sociales, que incluyen referentes geográficos, históricos, económicos, políticos y urbanísticos que proporcionan una

visión integral de las sociedades” (Cuenca, 2007). En este grupo estarían *Civilization*, *Age of Empires* o *Empire Earth*. Son videojuegos donde el elemento principal es el proceso de evolución histórico de las diferentes culturas y civilizaciones, lo cual se va produciendo a medida que vamos consiguiendo hitos en el desarrollo del programa. Son juegos versátiles y complejos, donde entran en juego una gran cantidad de variables y cuyo interés didáctico ha sido ya en numerosas ocasiones demostrado (Cuenca, 1999 y Gómez, 2006).

En este sentido, nos pararemos a analizar el *best seller* *Age of Empires*, saga de videojuegos con millones de seguidores en los cinco continentes. En sus diferentes ediciones *Age of Empires* ha destacado por una contextualización histórica muy cuidada. Ambientados en diferentes épocas que van desde la Edad Antigua a la Edad Moderna, se elige entre varias civilizaciones que comparten una suerte de características económicas, militares y tecnológicas en función de su historia. Igualmente, debemos destacar las campañas que reproducen de una forma más o menos fiel los hitos históricos. En una campaña se deben ir superando una serie de hitos a través de unos objetivos marcados para poder seguir avanzando. Ayén (2010) nos marca el ejemplo de la campaña de El Cid, donde debemos cumplir misiones que van desde ganar una justa hasta detener a las tropas africanas de Ben Yusuf o tomar la ciudad de Valencia, además de vivir el exilio y la traición de la que fue víctima el protagonista, si seguimos al pie de la letra lo que nos dice la leyenda. En este sentido, también podríamos trabajar este videojuego en clase. Nos referimos a la creación de una crítica y de un pensamiento reflexivo en nuestros alumnos permitiendo que jueguen con estas herramientas y comparando su contenido con lo que nos dice la Historia.

En todos los escenarios de *Age of Empires* encontraremos audios y textos que nos explicarán la evolución histórica entre el suceso del escenario previo y el suceso siguiente. Siguiendo igualmente a Ayén vemos cómo, por ejemplo, en *Age of Empires II* encontraremos los siguientes personajes históricos: William Wallace, Juana de Arco, Genghis Khan, Saladino, Barbarroja, Atila, El Cid y Moctezuma, es decir, todo un compendio de diferentes y diversos personajes históricos.

Igualmente destacable y atrayente es que esta saga permita editar nuestros propios escenarios y campañas. De esta forma podremos crear escenarios tras elegir la ubicación de los elementos físicos que aparecen en el mapa. De este modo, podremos crear campañas uniendo diferentes escenarios y eligiendo diversos objetivos que marquen un hito histórico. Sin lugar a dudas, este elemento es definitorio para nosotros como docentes ya que nos permitirá crear actividades puntuales con los contenidos históricos que nos toque trabajar o que queramos desarrollar y explicar a nuestros alumnos. Para ello, se hace fundamental un buen trabajo previo por parte del profesor. En este sentido, creemos que un planteamiento como el que nos presenta GRUPO F9 (2000) es el más adecuado. Una primera sesión se destinaría a presentar el juego, la explicación de los elementos conformantes del mismo y los objetivos que pretendemos encontrar, tanto

sobre el juego como sobre los contenidos históricos. Se hace igualmente necesario que cada dos o tres sesiones, o lo que el docente considere oportuno en función del número de alumnos y de sus habilidades, se celebre una puesta en común para poder reflexionar sobre lo que se ha aprendido y aclarar las dudas que se hayan podido plantear, de contenido histórico o no.

Se destaca igualmente la creación de un diario de sesiones donde el docente y por su parte también los alumnos deban ir apuntando aquella información que el videojuego va aportando acerca de las diferentes civilizaciones desarrolladas, anotando las incidencias y problemas de diferente tipología que se pueden plantear en el desarrollo de la partida. Este trabajo podrá ser utilizado en su caso por los alumnos como material para la creación de un trabajo final donde se pueda desarrollar algunos de los aspectos más relevantes del videojuego. El papel del profesor en el proceso de desarrollo de la actividad debe ser secundario, de mero observador, participando únicamente cuando sea preguntado o con la intención de orientar a los alumnos hacia la reflexión o para destacar puntos principales que no deben ser obviados por los discentes.

Por supuesto, esta metodología puede ser aplicada a la saga Age of Empires pero igualmente al resto de videojuegos de temática y contenidos similares.

Valverde (2010), por su parte, considera que hay dos tipos de juegos que facilitan de manera directa el aprendizaje de la Historia: los de estrategia en tiempo real y los juegos de gestión SIMs (simuladores de dios). En el primer grupo encontraríamos juegos como Total War o Rise of Nations y en el segundo Civilization, Age of Empires o Europa Universalis. En líneas generales se puede decir que estos videojuegos facilitan la elaboración de hipótesis, la narrabilidad de los acontecimientos históricos y la comprensión de ideas y conceptos propios de la etapa histórica en la que está situado el juego. Y también es posible, a través de esos mismos juegos, analizar lo que habitualmente no se “ve”: relaciones entre clases sociales, estructuras jurídicas, económicas y sociales que dan por supuestos (y aparentemente dejan invisibles) determinados estatus, que se pueden sacar a relucir con un tratamiento pedagógico adecuado.

Siguiendo la categorización de Valverde comenzaremos hablando por los videojuegos de estrategia en tiempo real, donde el jugador es incorpóreo y dirige algún tipo de operación. Dentro de este subgrupo podríamos incluir juego como Rise of Nations, Command and Conquer, 1503 A.D o Gathering of Developers. Son videojuegos donde se tienen que desarrollar habilidades de exploración, construcción, estrategia y planificación por lo que el desarrollo de aprendizaje será intenso ya que el alumno tendrá que aprender a manejar y desarrollar una serie de actividades al mismo tiempo por lo que será vital para su continuidad su capacidad para planificar en el tiempo y para gestionar su propio tiempo en función de los objetivos que tenga previstos.

Por su parte, los juegos de gestión SIMs son parecidos a los de estrategia en tiempo real pero en esta ocasión los jugadores dirigen estados, ciudades o comunidades durante

largos períodos de tiempo que pueden llegar a convertirse incluso en siglos. Se efectúa un *role playing*, donde el alumno jugador tendrá que adoptar un rol de liderazgo, tomando decisiones y liderando la sociedad en todos sus aspectos. Dentro de este subgrupo Valverde destaca videojuegos como Sid Meier’s Civilization III, Caesar IV o la línea arriba mencionada saga The Age of Empires.

Siguiendo la línea del ya mencionado Prince of Persia nos gustaría destacar para finalizar la saga de videojuegos Assassin’s Creed (AC), ambientada en diferentes períodos históricos. AC se juega en tercera persona y lo englobaríamos dentro del género de Acción/Aventura. Siguiendo a Téllez e Iturriaga (2014) si por algo destaca esta saga es por incorporar el concepto de *open world*, un diseño en el que el jugador puede interactuar con total libertad en un mundo virtual creado por los programadores del juego. Igualmente se caracteriza por ser un juego de sigilo (*stealth game*), donde la derrota puede proceder no tanto de la habilidad o de la otrora permanente fuerza bruta como del sigilo con el que se gestiona el enfrentamiento.

El éxito de AC ha sido una constante desde sus inicios, vendiendo millones de copias de todos sus títulos. Precisamente, mientras están siendo escritas estas líneas asistimos a la presentación mundial del séptimo y último videojuego de la saga: Assassin’s Creed. Unity, cuyo eje temático-histórico gira en torno a la Revolución Francesa. Como decimos, el éxito de público en general es claro algo que podemos extrapolar al ámbito académico ya que dicha saga ha conseguido que ciudadanos de diferentes procedencias y extracciones sociales hayan manifestado un interés por determinados hechos históricos consiguiendo igualmente aprendizajes significativos. Así pues el espíritu de AC demuestra la idea de Gee cuando afirma que “la teoría del aprendizaje humano incorporada a los buenos videojuegos” supera incluso a “las teorías del aprendizaje planteadas por la ciencia cognitiva”. (Gee, 2004, pp. 8-9).

Otro punto a su favor es que la experiencia a la hora de jugar es intensa como no lo es cualquier otro recurso que podamos utilizar para la enseñanza de la Historia. La recreación de las atmósferas de los edificios, los objetos, los sonidos, etc. es simplemente impecable, y ayuda a que el alumno se sienta protagonista de la historia en la cual está jugando y aprendiendo al mismo tiempo.

Ahora bien, y tal y como plantean Téllez e Iturriaga en un pormenorizado estudio de la saga, AC plantea evidentes limitaciones en relación a conocimientos desestructurados o la carencia de exactitud histórica plena, algo que seguramente pasará por alto el jugador medio pero que nosotros como responsables del proceso educativo tenemos que ser conscientes y mostrárselo a nuestros alumnos, si no son ellos los que se percatan anteriormente. En este sentido, los investigadores plantean este hecho como una oportunidad ya que en ocasiones y tal y como ocurre en otros géneros como el cine o la novela histórica la aparición de aprendizajes erróneos fomentan la reflexión, el debate, la investigación y, finalmente, la confirmación o refutación de datos tras la sesión de juego.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires. [En línea]. *Proyecto Clío*, 36. Accesible en: http://clio.rediris.es/n36/otros/Aprender_historia_con_el_juego_Age_of_Empires.pdf.
- Ayén, F. (2011). Los videojuegos en la didáctica de la Historia. [En línea]. *Bits. Revista de la Asociación Espiral, Educación y Tecnología*, 18. Accesible en: <http://ciberespiral.org/bits/18/videojuegos-didactica-historia>.
- Bernat Cuello, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de los videojuegos. En B. Gros (Coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 93-112). Barcelona: Graó.
- Cuenca, J. M. (2007). *Los videojuegos en la enseñanza de la Historia*. Consultado el 7 de enero de 2015 en: <http://www.educahistoria.com/los-videojuegos-en-la-ensenanza-de-la-historia>.
- Gee, P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Gil Juárez, A. y Vida Mombiola, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje. En B. Gros (Coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 9-29). Barcelona: Graó.
- Grupo F9 (2000). Videojocs a l'Aula. Age of Empires: The Conquerors Expansion (I). [En línea]. *Revista Comunicació y pedagogia*, 211. Accesible en: <http://www.xtec.cat/~abernat/propuestas/age-I.pdf>.
- Grupo F9 (2008). Secuencias formativas y uso de los videojuegos en la escuela. En B. Gros (Coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 113-131). Barcelona: Graó.
- Marín Díaz, V. y García Hernández, M^a D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 26, 113-119.
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la Comunicación*, 78.
- Moreno, M. (2010). Aprender Historia en ambientes virtuales. *Tejuelo*, 9, 58-82.
- Oliva, M., Besalú, R. y Ciarruiz, F. (2009). Más grande, más rápido, mejor": la representación de la Historia universal en Civilization IV. *Revista Comunicación*, 7, Vol.1, 62-79.
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. Consultado el día 10 de diciembre de 2014 en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2605.htm>.
- Rodríguez, P. A. (2011). Evaluación con videojuegos en ciencias sociales. *Revista Bordón. Revista de pedagogía*, V. 65, 2, 243-252.
- Téllez, D. e Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia. La Saga Assassin's Creed. *Contextos educativos*, 17, 145-155.
- Toro Sánchez, F. J. y Muñoz Bandera, J. F. (2012). Los videojuegos como recurso para la Didáctica de la Geografía. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres y M. J. Marrón Gaite (Eds.), *La educación geográfica digital* (691-693). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.

VISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE HISTORIA: UNA MIRADA ETIOLÓGICA AL CASO DE SECUNDARIA EN MÉXICO

PAULINA LATAPÍ ESCALANTE
Universidad Autónoma de Querétaro
platapik@prodigy.net.mx

ELVIA GONZÁLEZ DEL PLIEGO
Universidad Autónoma de Querétaro

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA TEMÁTICA RELATIVA AL ENFOQUE DE GÉNERO

El presente trabajo analiza la visibilización de las mujeres en los libros de texto oficiales, en concreto de la asignatura de Historia en el nivel secundaria en México, atendiendo a sus orígenes y desarrollo. Tal enfoque etiológico exige, a nuestro juicio, tomar en consideración cuatro elementos: institucionalización, historiografía, planes y programas de estudio e investigaciones sobre el enfoque de género en los libros de texto.

A partir de 1974 que se incluyó en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) el principio de igualdad jurídica entre mujeres y hombres, se han creado en México políticas públicas, leyes, programas, instituciones y organismos, para transversalizar e institucionalizar la perspectiva de género en diversos ámbitos.

Como se denota en la figura 1, este proceso de cinco décadas se intensificó a partir del 2006 y repercute en la actualidad con una normatividad que impacta al ámbito educativo y que por ende influye en nuestro objeto de estudio de la presente ponencia.

HISTORIOGRAFÍA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las tendencias recientes de la historiografía han sido clasificadas por Aurell, Balmaceda, Burke y Soza (2013) en diversas fases desde 1970 hasta la actualidad. La primera de estas es la irrupción del posmodernismo en los años setenta; después, la crisis de la historia en los años ochenta; a continuación el giro cultural y las historias alternativas, hasta la actualidad. En estas últimas se incluyen, en el orden expuesto por los referidos autores: la historia de la vida cotidiana; la historia desde abajo; la historia de la cultura material; la historia de la comida; la historia del cuerpo; la historia de los libros y de la lectura; la historia de los sentidos y las emociones y la historia de género (Aurell et al., 2013).

La historia de género es pues, una tendencia historiográfica reciente que data de manera formal de tan solo cuatro décadas. De lo anterior se concluye, inicialmente, la existencia de pocos estudios de historia con enfoque de género, si se le comparan, en cantidad, con la larguísima tradición de la escritura de la historia política o militar. Ahora bien, como de manera general la historia de las mujeres, que es la historia en la que se les visibiliza pero sin un enfoque propio de género, tiene una vida más prolongada que la que ya contempla como eje el género, es importante remontarnos inicialmente a esta tendencia para después abordar a la historiografía propiamente con enfoque de género. Exponer su origen, su etiología, nos auxilia en la explicación del objeto. Abordemos en seguida, de manera sucinta, estos dos momentos que denominamos: las mujeres existen e importan y las mujeres se explican y comprenden.

LAS MUJERES EXISTEN E IMPORTAN

El postulado de trasfondo de esta tendencia historiográfica fue que las mujeres habían sido invisibles en el pasado, que su contribución a la historia, incluyendo su trabajo cotidiano, no había atraído la atención de los historiadores. El volumen colectivo sobre las mujeres en la historia de Europa, publicado en la década de los setenta, *Becoming Visible*, representó la voz de académicas que escribieron con tal intencionalidad (Bridenthall y Koonz, 1977, citados por Aurell et al., 2013). No obstante su novedad, ya ha sido argumentado que habían existido anteriormente trabajos importantes sobre mujeres como *El trabajo de las mujeres en el siglo XVII* (1919), de Alice Clark, y el *A Study of Matrilocal Marriage* (1953), de la autora japonesa Itsue Takamure (1894 – 1964). En la década de los setenta, la historiografía estadounidense, especialmente por el incremento de jóvenes mujeres universitarias, comenzó a desarrollar la historia de las mujeres (Scout, 1988, 1991, citados por Aurell et al., 2013). La historiografía inglesa, por su parte, también tuvo espacio para la historia de las mujeres como un apartado de “la historia desde abajo”. De manera particular el History Workshop ubicaba a las mujeres como parte de las clases bajas o subalternas (Aurell et al., 2013).

El objeto principal de estas investigaciones eran las mujeres en y por sí mismas. Se escribieron historias sobre mujeres sobresalientes y en particular, desde los ojos del feminismo, se rescataron algunas figuras como fue el caso de la francesa Olympe de Gouges, autora de la *Declaración de los derechos de la mujer* (1791), o de la inglesa Mary Wollstonecraft, autora de *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) (Aurell et al., 2013). El legado más relevante de las historiadoras feministas de esta primera etapa, según Aurell et al (2013), consistió en la creación de un nuevo ámbito historiográfico que hacía visibles a las mujeres y que llenaba un espacio en las versiones de la historia previa, que habían sido escritas mayoritariamente por hombres.

LAS MUJERES SE EXPLICAN Y COMPRENDEN: HISTORIOGRAFÍA CON ENFOQUE DE GÉNERO

Un segundo momento de este proceso tuvo lugar cuando se comenzó a producir historia con perspectiva de género, que consiste en alejarse de los estudios exclusivistas de mujeres e incluir tanto a las mujeres como a los hombres en el análisis. Este momento del proceso puede ubicar sus antecedentes en los escritos de algunas historiadoras estadounidenses como Natalie Z. Davis, Hill K. Conway (1934), seguidas por Joan W. Scott (1941), quienes postularon que la historia de las mujeres no podía ser una historia aislada; sostenían que era imposible entender lo que había sucedido con las mujeres en el pasado sin tener en cuenta las relaciones de poder entre sexos en las sociedades (Scout, 1988; Bock, 1989) (Aurell et al., 2013). Hablaron de regímenes patriarcales en los que los hombres ejercían el poder para someter a la mujer, aunque se debía distinguir entre diferentes variedades y niveles de patriarcado, según lo puntualizó la historiadora estadounidense Susan D. Amussen, en su obra *Una sociedad ordenada: género y clase en la Inglaterra moderna* (1988) o el historiador inglés Anthony Fletcher en su obra *Género, sexo y subordinación en Inglaterra 1500 – 1800* (1995) (Aurell et al., 2013).

Gender and History (1989), revista fundada en 1989, fungió como una especie de paraguas en esta etapa, pues en ésta se resguardaron estudios en los cuales el género ya se consideró un ámbito cultural construido y, por tanto, no natural (Wiesner-Hanks, 2008, citado por Aurell et al., 2013). Entre la llovizna, lluvia, o de plano aguacero de las tendencias historiográficas emergentes, el enfoque de género fue adquiriendo una identidad propia.

En lo que respecta a América Latina, no fuimos ajenos a las tendencias historiográficas aquí reseñadas, de modo que se produjeron, aunque años después que en los Estados Unidos o en Europa, tanto estudios sobre mujeres (primer momento) como los que ya contemplaron un enfoque de género (segundo momento). En el primer momento, en México destacó, en los noventa, el prolífico trabajo del grupo de historiadoras que conformaron el ámbito de historia de la educación y que hicieron de su objeto preferencial de estudio a las mujeres. Este campo fue un campo feminizado encabezado por Luz Elena Galván (Latapí, 2014). En el segundo momento, una obra que ya se puede considerar clásica *Historia de la vida cotidiana*, en México, siguió el modelo impulsado en Francia por Philippe Ariés y Georges Duby. La misma historiadora publicó *Género, familia y mentalidades en América Latina* (1997), obra en la que, como expresa el título, se trenzan tres temáticas continuando por la senda teórico metodológica abierta por Ariés, Duby, Ginzburg y Darton.

Como se denota, también en América Latina, la historia con enfoque de género se inscribió en las otras tendencias emergentes que ya se han citado. Como tal, su ulterior historiografía, vinculada a la historia cultural, se produjo a partir del año 2000 (Latapí, 2014). Ejemplo de esto es el libro *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano* de María Teresa Fernández (2014) en el que aborda cinco casos de Jalisco con los cuales “refuta su invisibilidad y marginalidad en la educación y en la esfera pública” valiéndose del análisis de los hilos del relato que instrumentó Carlo Ginzburg (Fernández, 2014).

Por lo anterior concluimos que en nuestro país, la historia con enfoque de género provino de la influencia extranjera y tiene poco tiempo de haberse iniciado por lo cual su producción es incipiente y, al igual que sucede en otras partes del mundo, es discontinua pues la mayoría de los periodos de nuestra historia presentan grandes hoyos negros que es necesario iluminar con la historia de género. Evidentemente, para los autores y autoras de libros de texto, entre ellos algunos historiadores quienes están especializados en algún periodo específico, entre cuyos nombres hay algunos de la vertiente de historia socio cultural, no podrían, aún bajo la institucionalización y legislación ya abordadas en el primer apartado, hacer del enfoque de género una constante en su libro de texto por la falta de disponibilidad de estudios para cada época y temática.

LAS MUJERES EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

La inclusión de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio mexicanos comenzó en el año 2006. Esta afirmación la podemos constatar, desde la óptica etiológica que hemos seguido, al revisar los programas de estudio de la asignatura de Historia para el nivel de secundaria, en donde notamos que en aquellos que entraron en vigencia en 1993, no hay ninguna mención específica a las mujeres. Cabe mencionar que en dichos planes, la asignatura de Historia se impartía en los tres grados de secundaria y los libros de texto no eran gratuitos, lo cual se instrumentó hasta el año 2000.

Con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), en el año 2004, la nueva propuesta redujo los tiempos de la asignatura para impartirse en dos cursos, uno de Historia Mundial y otro de Historia de México, cuya periodización daría inicio en el siglo XVI (Borrás, 2013). A razón de diversas críticas recibidas por invisibilizar las raíces indígenas, la propuesta curricular original fue reformulada y la Secretaría de Educación Pública dio por finalizada su reforma integral dos años después (Borrás, 2013).

De manera general dicho programa de estudios denota que los especialistas participantes en su elaboración se vieron permeados por las tendencias historiográficas que en conjunto abarcaron la historia socio cultural y en particular tuvieron el sello de la tercera Escuela de los Annales a los cuales nos referimos en el apartado anterior.

Con relación a la inclusión de las mujeres en el Programa de Estudio de Historia del año 2006 éstas comienzan a emerger a cuentagotas (SEP, 2007). En el apartado “Comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa” se señala en el Eje 1, Comprensión del tiempo y el espacio histórico:

- Trabajar las nociones de cambio, continuidad y ruptura al comparar la sociedad antes y después de la Primera Guerra Mundial, considerando aspectos como la condición de la mujer o la vida cotidiana.
- Promover la reflexión en torno a las causas históricas que han provocado la marginación de las mujeres.

En lo referente al programa de Historia Universal, en el bloque 4 “El mundo entre 1919 y 1960”, un contenido menciona el papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial y, en el bloque 5, que va de 1961 hasta nuestros días, se incluyen al feminismo y a la revolución sexual. En el caso del programa de Historia de México, en el bloque 4, que abarca la historia de 1911 a 1970, se incluye un contenido que trata sobre el papel de la juventud y la mujer. Como se denota, en estos programas las mujeres apenas comienzan a aparecer.

Años después, en el 2011, se llevó a cabo la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), en la que la se redujeron mínimamente la cantidad de temas del programa pero dejando sus características casi sin cambios. Ese mismo año se firmó el Acuerdo 592 por el que se estableció la articulación de la Educación Básica y, por primera vez se incluyó de manera explícita la perspectiva de género señalando como premisa general el deber de:

Atender los resultados del progreso científico, luchar contra a ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, en especial la que se ejerce contra las mujeres, las niñas y los niños. (SEP, 2011).

Adicional a los contenidos referentes a la participación de las mujeres como sujetos de la historia de los programas anteriores, en el programa para la asignatura de Historia de México, en el bloque 4, se estipula el contenido “Del voto de la mujer a la igualdad de género”. Es de destacar que entre la bibliografía que recomiendan estos programas (tanto para las y los autores de libros de texto como para docentes) se encuentra la obra de Pilar Gonzalbo a la que hicimos alusión en el apartado anterior; ello demuestra la influencia directa de la tendencia historiográfica con enfoque de género, que, pese al retraso de años, finalmente quedó asentada en los programas de estudio oficiales.

INVESTIGACIONES SOBRE INCLUSIÓN DE MUJERES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LIBROS DE TEXTO

Los estudios sobre género y educación comenzaron en México en los años 90. Rosa María González, señala que los estados del conocimiento en Estudios de Género que ha publicado (en 1996 y 2003) el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), describen las diferentes temáticas que se han abordado en México, “que dividen en diversos apartados: políticas públicas educativa e institucional, sujetos, currículo, contenidos, acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema educativo y nuevas tecnologías, que son un insumo de primer orden para la investigación” (González, 2009). La autora comenta que al revisar estos estados del conocimiento, se puede apreciar que el nivel de reflexión en torno a los estudios de género es desigual.

En la investigación de Latapí (2013) sobre trabajos relacionados con la enseñanza de la historia en la década 2000 – 2010, en el que se analizaron 364 trabajos producidos

a nivel nacional, únicamente se identificaron dos investigaciones que incluían el enfoque de género. La primera de ellas fue de Mónica Montaña de la Universidad Pedagógica Nacional y la segunda de Lorena Piña, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), ambas en el año 2008. En dicha investigación se menciona que:

Mónica Montaña¹, realizó su investigación en el Museo Nacional de Historia, analizando los materiales educativos que se utilizan, y propone destacar a las mujeres en la historia de México, por medio de su inclusión en la museografía, de tal forma que la perspectiva de género reoriente una propuesta pedagógica que permita la igualdad de participación histórica. Por su parte, Lorena Piña² realizó un análisis semiótico de las imágenes utilizadas en los libros de historia y cómo éstas son los disparadores imagográficos del sentido para que los alumnos construyan una arquitectura del género. (Latapí, 2014).

Entre las conclusiones de dicha investigación se señaló que en la década estudiada se inicia de manera muy incipiente la preocupación por la utilización de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia (Latapí, 2014). En los años siguientes, en el 2012 María Eugenia Luna, publicó en estudio sobre las mujeres comunes en el libro de historia de sexto de primaria, en el que se centra, como Piña, en las representaciones visuales. Piña y Luna se enfocan en género-libros de texto para el nivel primaria.

Sobre el tema que nos ocupa, la única investigación que hemos encontrado para el nivel secundaria en relación a los libros de texto y género, es la de Ballesteros (2014) que aborda de manera general la producción de los libros de texto de historia de México entre los años 1993 y 2012, centrándose en cuatro aspectos: figuras históricas, la mujer en la historia, la interculturalidad y la multiculturalidad. El tema de la inclusión de las mujeres lo desarrolla a partir del análisis de cuatro libros, dentro del universo de 30 que están vigentes.

CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos dado cuenta del proceso de visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia. Nuestra mirada se ha dirigido a sus orígenes en el pasado mediato, así como a su desarrollo, para comprender el momento en que se encuentra dicho proceso. Trenzamos cuatro elementos para realizar el análisis, cada uno referido al enfoque de género: institucionalización, historiografía, planes y programas e investigaciones educativas. Concluimos que: tanto la institucionalización como las tendencias historiográficas provinieron de un influjo internacional y que su asunción en México data de tiempos recientes; que los planes y programas absorbieron de ambas

¹ Mónica Montaña. *Análisis de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género (caso: Museo Nacional de Historia)*, (Tesis de licenciatura). UPN, 2005.

² Lorena Piña. La construcción de las identidades de género, a partir de la imagografía semiótica en los libros de historia gratuitos en México. *Revista EGE 14* (2008).

vertientes (la institucional y la historiográfica); y que, a partir del 2006, se comenzó a instrumentar, a cuentagotas, en la asignatura de Historia. Asimismo, constatamos que las investigaciones académicas en torno a esta temática particular son mínimas. Por tanto se trata de un proceso que apenas comienza, que deberá de tener un seguimiento puntual para poder cosechar frutos.

En tal sentido, la asignatura de Historia, de manera específica, puede cumplir una función puntual en cuanto a que la manera en que se aborde a las mujeres, desde sus condiciones presentes, como personajes ausentes en periodos completos, relegadas a funciones domésticas, valiosas únicamente en cuanto se masculinizan, o bien como sujetos de derechos, constructoras de la historia y no sólo espectadoras, entre otras múltiples tonalidades que se pueden presentar dentro de la diversidad de libros de textos que el profesorado puede elegir entre los textos oficiales autorizados para tal fin, puede, posiblemente, ser un factor de influencia en las y los adolescentes que están en búsqueda de referentes para construir sus identidades.

Sería importante hacer al respecto dos consideraciones: en primer lugar apuntamos que la función del libro de texto y la coherencia en la vivencia que de la equidad e igualdad de género pueda mediar la escuela (los dos niveles enunciados con anterioridad), son insolubles y ambas deben ser atendidas a la par. En segundo lugar, consideramos que resulta fundamental que se clarifiquen y sigan rigurosamente los criterios de inclusión del enfoque de género en la elaboración y dictaminación oficial de los libros. Ambos aspectos son vitales al proceso enunciado y no pueden quedar fuera so riesgo de que los avances ya apuntalados queden sólo en el currículum formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.
- Ballesteros, M. D. (2014). *El presente del pasado y la construcción de identidad (es). Continuidades y cambios en la producción de los libros de texto de Historia de México de educación secundaria (1993 – 2012)*. (Tesis Doctoral). Monterrey: ITESM.
- Borrás L. (2013). La escuela secundaria y la reforma a los contenidos históricos: entre el discurso y la praxis. En *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad* (pp. 280 – 288). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Fernández, A. (2001). La enseñanza en la configuración de modelos de género. En A. Fernández (Ed.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 15 – 34). Madrid: Síntesis Educación.
- Fernández, M. T. (2014). *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*. México: Ciesas-Siglo XXI.
- González, R. M. (2009). Presentación. Estudios de Género en educación: una rápida mirada. [En línea] *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, 42, 681-699 Accesible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1405-66662009000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Latapí, P. (2013). Una década clave en la investigación sobre la enseñanza de la Historia en México: 2000 – 2010. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 613 – 624). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona – Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Latapí, P. (2014). *La investigación sobre la enseñanza de la historia en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

PRESENCIA DE LOS AFRO DESCENDIENTES EN LA CURRÍCULA PERUANA. APORTES PARA SU VISIBILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

VILMA YSABEL LLERENA DELGADO
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
vilmaysabel@gmail.com

REYNALDO CÉSAR PANDURO LLERENA
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

INTRODUCCIÓN

El Perú además de su diversidad geográfica, es multicultural, multilingüe y multiétnico. Nuestra diversidad cultural data mucho antes de que los primeros españoles pisen territorio del Tawantinsuyo, pero es con esta presencia, cuando se produce el encuentro Europa, África y América, y a partir de este hecho, se entretajan los lazos de mestizaje, enriqueciéndose con la presencia de otros grupos étnicos, como los chinos, japoneses etc.

A pesar de algunos intentos de revaloración, sobre la contribución afro en la formación del Estado-nación, ello no se ha hecho visible. Esta discriminación está ligada a los estereotipos que ocultan un racismo oculto. Estereotipos, como que las personas afrodescendientes son buenos para los deportes y bailes, o que “sólo piensan hasta las 12 del mediodía, “hubo una mano negra”; que los “negros no tienen bandera de lucha” “no son gente de confiar” son expresiones que se escuchan también en escuelas, fiel reflejo de lo que acontece en la sociedad.

Los docentes del Área de Historia, desde las aulas, tenemos que contribuir en la formación del pensamiento histórico de nuestros alumnos y que comprendan que en la construcción de nuestra historia, hay varios protagonistas y que está se va construyendo día a día, fomentando al mismo tiempo valores de respeto al otro y la empatía histórica.

DELIMITACIÓN

El proyecto está dirigido a las población escolar de la I.E. N°3091-de Lima Norte, cuarto grado del nivel secundario (catorce a quince años de edad).

OBJETIVO GENERAL

- Contribuir en la formación del pensamiento histórico del alumno a partir de la valoración del aporte afroperuano en la construcción de nuestra historia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar cómo se ha estructurado el Diseño Curricular Básico, en el Área de HGE, con respecto a los afroperuanos.
- Proponer el uso de las fuentes históricas para la visibilización de los afroperuanos durante la guerra del Pacífico (situación problematizada).
- Fomentar la formación ciudadana intercultural desde la enseñanza del Área de Historia.

REFERENCIAS CONCEPTUALES

Percepción y autopercepción de los afrodescendientes.

En el Perú a pesar de que existe un discurso inclusivo, las minorías étnicas continúan discriminadas, actitud que Degregory nos recuerda:

Por lo menos hasta hace una generación, era frecuente escuchar esta queja: ¿por qué no nos conquistaron los ingleses? En ella se traslucía una crítica a los españoles, considerados flojos y abusivos, pero también la oculta creencia de que los ingleses hubieran exterminado a los indios. Porque no hay que olvidar que los pueblos quechuas, aymaras y amazónicos, denominados indios, indígenas o aborígenes, han sido y en cierta medida siguen siendo, junto a los afroperuanos, la parte negada o vergonzante de nuestra diversidad étnica y cultural (p. 2).

Esta percepción, la corrobora Sulmon, (2009) en su informe final de una encuesta, afirmando que al preguntárseles a los encuestados, sobre si conocían el rol de los diferentes grupos étnicos o culturales en nuestra historia y qué grupos han tenido el mayor y menor aporte, los encuestados, señalaron que blancos, indígenas y mestizos han tenido aportes positivos, pero que los indígenas y los afro descendientes eran los grupos que menos aportes positivos han dado a la historia peruana, Sulmont responsabiliza de ello, a nuestro sistema educativo, considerando que:

Ello es consistente con la versión clásica de la historia peruana que aprendemos en el colegio, la cual enfatiza el rol central del imperio Inca y de la colonia española en la definición de nuestra identidad nacional. Esta percepción, que ubica a estos grupos sociales en las escalas inferiores de la jerarquía social, contribuye a invisibilizar o subestimar el rol que han podido tener... (p. 9).

Un indicador que nos sirvió para conocer si son visibles o no a los ojos de nuestros alumnos, fue al solicitarles que localicen espacialmente, los lugares de mayor presencia afroperuana, la mayoría dejó el mapa en blanco.

En cuanto a la autopercepción, se puede deducir a través del lenguaje que utilizan, algunos gustan de denominarse negros(os), o afrodescendientes más no afroperuano(a) o solo mestizos. Refiere Sulmont (2013) que tuvo dificultades en la aplicación de la prueba piloto, por lo que se cambió algunas palabras para una mayor comprensión de los entrevistado: “grupos étnicos o culturales” reemplazadas por grupo racial, “afrodescendiente”, reemplazada por “personas de raza negra”, considerando por ello, que “La persistencia del uso de ciertos términos como “raza” en el lenguaje cotidiano son un indicador de qué tanto sigue presente en la cultura peruana las divisiones sociales construidas sobre ese tipo de fundamentos” (p. 18).

De la Cadena (2004) refiere que el indígena, que se considera mestizo, se debe al proceso “desindianización” que sufre, por tener acceso a la educación, ser letrado, sin que renuncie a sus costumbres indígenas; lo mismo se podría entender con el tema de los afroperuanos, a lo que Hooker, mencionada en CRESPIAL (2013, p. 47) denomina “afromestizos”. Miranda, et al. (2013) alude que “No todos los peruanos de ascendencia africana se consideran miembros de uno de esos grupos, y asimismo el mestizaje contribuye a formar individuos con patrimonios culturales muy diversos, lo cual complejiza la identificación de los integrantes de determinadas etnias...” (p. 18).

PRESENCIA DE LOS AFRO DESCENDIENTES EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES DEL ÁREA DE HISTORIA

EL Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, al 2021 tiene como primer propósito “el desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el marco de una sociedad democrática, intercultural y ética en el Perú (2009) ya que:

Constituye el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima y la estima por el otro, preparando a los estudiantes para vivir en una sociedad multicultural... (pp. 21-22).

Reconocer nuestra multiculturalidad, no es garantía de que exista una cultura de la interculturalidad.

El Área de HGE, está organizada en competencias orientadas al manejo de información, la comprensión espacio temporal y al juicio crítico, cada una con sus respectivas capacidades. Los conocimientos giran bajo ejes temáticos distribuidos para tres horas semanales en la malla curricular (insuficiente, teniendo en cuenta que además, hay contenidos de Geografía y Economía). Por la excesiva cantidad de contenidos “básicos” del DCN y pocas horas, el docente se siente presionado para poder terminar con su programación curricular, convirtiendo la enseñanza del Área de Historia, en un proceso no significativo y memorista, salvo excepciones.

Del análisis curricular, en el Área con respecto a la presencia de los afrodescendientes se considera:

- a) En el primer grado, el alumno debe inferir explicaciones sobre el desarrollo de la cultura peruana y su relación con los aportes culturales de los pueblos originarios, nativos, afrodescendientes y migrantes (capacidad comprensión espacio-temporal).
- b) En segundo grado en la capacidad comprensión espacio temporal. Evalúa los cambios y permanencias del mundo colonial, como producto de la tradición europea y andina, para trabajar los contenidos El mundo colonial, como producto de la tradición europea y andina. Toledo y el ordenamiento del Virreinato. Sectores y política económica colonial. Sociedad colonial. Estamentos y castas: asimilación, adaptación y confrontación Instituciones y cultura política coloniales Educación y cultura. Como ha de observarse, el elemento afro, no es considerado absolutamente, cuando se considera que el mundo colonial es producto de la tradición europea y andina y solo en los textos escolares se menciona sutilmente el elemento afro, cuando se trata el tema de las castas. En la capacidad de juicio crítico no hay propuestas.
- c) En tercer grado en comprensión espacio temporal el alumno debe interpretar causas consecuencias, cambios y permanencias, en la situación de Asia, África y Oceanía en los siglos XVI-XVIII. Asimismo juzgar similitudes y diferencias encontradas en la economía, sociedad, política y cultura en el Perú y América, en la situación de Asia, África y Oceanía en los siglos XVI-XVIII. Inferir y juzgar, son capacidades que demandan la realización de varios procesos cognitivos, que muchas veces los docentes no logran desarrollar por razones de tiempo y estrategias. La historia africana por ejemplo es considerada como un hecho aislado, que no tiene nada que ver con nuestra historia.
- d) En cuarto grado, hay mayores contenidos curriculares, en Historia, Geografía y Economía. Los ejes temáticos en Historia son: Historia del Perú en el contexto mundial Siglo XIX: inicios de la vida republicana en el Perú, América Latina y el Perú hasta la Reconstrucción Nacional y Siglo XX: Perú y el Mundo. Del mismo modo, varias capacidades a trabajar, pero ninguna gira en torno a una visión intercultural desde la historia.
- e) En quinto grado corresponden al eje temático de la Segunda mitad del Siglo XX en el Mundo: Consecuencias de la II Guerra Mundial en América Latina y el Mundo. La Guerra Fría. Política internacional de Estados Unidos. Situación de Europa, América, Asia y África. Los contenidos responden a las capacidades: Discrimina y analiza la distribución espacial y las secuencias cronológicas, en torno a

los hechos y procesos presentados de la II Guerra Mundial y sus repercusiones en América Latina y el Mundo (comprensión espacio temporal) y en manejo de información: Identifica información sobre los procesos históricos, geográficos y económicos, en el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

Por todo lo anterior, consideramos que con respecto al tema de los afrodescendientes no hay una secuencia temporal, los temas son tratados de una manera muy suelta, que no permiten que el alumno comprenda la continuidad histórica, los cambios, las permanencias ni mucho menos la simultaneidad de estos, o las discontinuidades, la multicausalidad de los hechos, no relacionados con nuestra historia en el tiempo, espacio y sociedad en que se desarrollan. No contribuye al manejo de conceptos y a la construcción de estos por parte del alumnado.

La capacidad crítica propuesta del DCN, es limitada, como si en la historia hubiera verdades absolutas, sin considerar que se va nutriendo de nuevas investigaciones del pasado, para una mayor comprensión del presente. Nuevas investigaciones sobre el aporte afro en el Perú, permiten acercarnos y comprender como desde la cotidianeidad contribuyó y contribuye en la formación de nuestra pluriculturalidad, donde concurren también otros grupos étnicos.

METODOLOGÍA

Se propone la aplicación del método histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una situación problematizada para el desarrollo del pensamiento histórico, Páges, J. (2009).

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos de cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar el de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás, es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y de su propia vida (p. 10).

La situación problematizada es analizar el por qué algunos afroperuanos, lucharon en filas del bando contrario, durante la Guerra del Pacífico, hecho que sólo se puede comprender en su contexto y para ello, los alumnos analizan diferentes fuentes históricas y plantean hipótesis fundamentando. Del análisis de fuentes, se valora que también lucharon por nuestra patria.

ORGANIZACIÓN

Situación problematizada	Conocimientos Previos	ACTIVIDADES	Capacidades	Recursos Estrategias	Indicador de logro
Situación de los afroperuanos durante la guerra del Pacífico ("Los negros no tienen bandera de lucha" no son gente de confiar")	¿Qué es Historia? ¿Para qué estudiamos Historia? Por qué es importante estudiar el pasado? Pasos del método histórico. Concepto de fuente histórica. Contextualizar. Diferenciar tipo de fuentes (primaria, secundaria) Diferencian entre una descripción y opinión.	¿Cómo podemos reconstruir la historia de los afroperuanos? Los alumnos responden y formulan preguntas. ¿Por qué algunas personas dicen "los negros no tienen bandera de lucha"? ¿a qué etapa de nuestra historia, se refieren? -Recogen información sobre el tema objeto estudiado (Fuente sugerida por el docente y/o por los propios alumnos) ¿Cómo podemos analizar las fuentes históricas? -Análisis y clasificación de fuentes históricas ¿Por qué se diferencian las fuentes? -Contraste de información.(compara un documento con otro) -Investigan acerca de la validez, fiabilidad, autenticidad, utilidad. -¿Para qué o para quiénes escribió? -¿Cuándo y dónde escribió? -Después del contraste, crítica de las fuentes.	Manejo de información Reconoce. Analiza. Contrasta. Evalúa. Comunica.	- Preguntas. Textos, biografías. Autobiografías. Testimonios, diarios de la época. Organizadores visuales. Lectura de textos históricos. Fichas resumen Palabras claves Para la contrastación de las fuentes utilizar el diagrama de Venn.	Los alumnos espontáneamente participan con lluvia de ideas. Los alumnos ordenan las fuentes a trabajar. Pone atención a la lectura de fuentes. Hace uso de las fichas resumen y anota palabras claves. Se pregunta y responde acerca del contenido de cada fuente. Contextualiza el espacio tiempo y sociedad de lo acontecido. Cuestiona la autenticidad y/o contenido de las fuentes. Los alumnos reconocen la intencionalidad del autor y el contexto y la comunican.
	Desarrollo del pensamiento hipotético deductivo aplicado a situaciones de su vida cotidiana. Los esclavos en la sociedad colonial. Los esclavos después de la independencia.	El docente con situaciones cotidianas del alumno, da ejemplos de supuestos o hipótesis. ¿Cuál fue el comportamiento de los afroperuanos durante la guerra del Pacífico? Los alumnos formulan hipótesis. ejm.: "Los afro descendientes del Perú ,durante la guerra del Pacífico, participaron en el bando chileno porque no se sentían parte en la construcción de la sociedad peruana" Búsqueda de nuevas fuentes para validar o probar las hipótesis. Elaboran una línea de tiempo o friso cronológico, en base las fuentes. Elaboran un mapa y ubican la población negra durante la guerra del Pacífico.	Comprensión espacio-temporal Analiza Infiere Formula Hipótesis. Uso de categorías espacio-temporales Representa.. Discrimina.	Mapas. Imágenes. Videos. INTERNET. Libros, testimonios, Autobiografías. Friso cronológico. Espina de Ishikawa.	El alumno identifica personajes que participaron en la guerra con Chile, en ambos bandos. Observan los cuadros de la época. Analiza la situación social de los esclavos antes de la república. En la espina de Ishikawa, anota las causas de "x" actitud de los afro descendientes durante el conflicto bélico (según su posición). Elaboran un mapa del Perú con mayor concentración de afro descendientes durante el conflicto bélico. Hacen uso de información relevante de diarios y/o testimonios de afro descendientes que participaron en la guerra del Pacífico para fundamentar su hipótesis. Uso de imágenes ,lectura contextualizada(autor, intencionalidad, Época).

Situación problematizada	Conocimientos Previos	ACTIVIDADES	Capacidades	Recursos Estrategias	Indicador de logro
	Nociones de causas, consecuencias, cambios, permanencias, de una manera sencilla a través de su historia personal.	¿Cómo explicar la validez de nuestra hipótesis? De manera individual redacta un ensayo, fundamentando su hipótesis En equipo elaboran las siguientes actividades: - Debate (en base al ensayo/discusión guiada)) - Elaboración de paneles ¿Qué ha cambiado y qué sigue siendo lo mismo?(cambios y permanencias) - Elaboración de un evento intercultural (en nuestro caso, se realizó en setiembre, durante el aniversario del plantel) Del estudio de las diversas fuentes, los alumnos valoran la participación de los afroperuanos de una manera activa(grumetes del Huáscar, soldados,etc) o siendo víctimas de la chilénización en Arica, donde existía una gran población afroperuana. ¿Cómo podemos comprender la actitud de los afro descendientes en la Guerra del Pacífico?(noción de multicausalidad, causas, consecuencias) -Si te encontrarás en la misma situación de los afrodescendientes, durante el conflicto con Chile ¿Cómo crees que habrías actuado?(empatía histórica). ¿Cómo en la actualidad, se observa la presencia de los afros en nuestra sociedad? Organización de un evento sobre la valoración del aporte afro a nuestra diversidad cultural. Reflexiones sobre su propio aprendizaje. Se reconoce a si mismo a que grupo étnico pertenece y cuál es su actitud frente a los afrodescendientes.	Juicio crítico Argumenta Formula puntos de vista. Asume actitud empática	- Alumnos - Paneles. - Cajón (instrumento) - Música afroperuana (evento). - Ponentes.	Elaboran un ensayo teniendo en cuenta las fuentes consultadas Explica con sus propias palabras Participan en debates en forma organizada acerca del rol de la situación problema. Buscan objetos que nos acerca más al afrodescendiente. Coordinan con las autoridades educativas para realizar el evento con la participación de afro descendientes. Elaboran paneles con personajes que destacan en la actualidad en diferentes áreas (ciencias, artes, deportes, dibujo, y del pasado. Ambienta su aula con los trabajos realizados.

CONCLUSIONES

Existe en el programa curricular del Área de Historia (DCN) un tratamiento desigual acerca de la presencia de los grupos étnicos minoritarios, como son los afro descendientes, por lo que es necesario romper, desde las aulas, este tipo de marginación y discriminación.

Los docentes, a pesar, de lo anterior, debemos diversificar y contextualizar nuestra currícula, apelando a uno de los propósitos de la educación peruana al 2021, es decir, contribuir en la formación de una sociedad inclusiva y pluricultural, dado que el DCN tiene un enfoque multicultural, no intercultural.

Las situaciones problematizadas de la vida cotidiana y el uso de diversas fuentes, aproximan al estudiante al pensamiento histórico permitiéndole analizar, contrastar, evaluar, elaborar hipótesis, interpretar, argumentar, explicar con sus propias palabras. Son procesos cognitivos que van de lo simple a lo complejo, según la edad del estudiante.

Los alumnos, tienen diferentes canales y ritmos de aprendizaje es menester, tener variadas estrategias didácticas. El docente debe ser un gran facilitador y orientador en la construcción del pensamiento histórico, y las preguntas que plantea deben ser motivadoras para que los alumnos respondan y trabajen las capacidades deseadas, y al mismo tiempo, que aprenda a preguntar.

De nada sirve que el estudiante desarrolle capacidades cognitivas, si no van en paralelo con la formación ciudadana que le permita comprender al otro, respetar su identidad y las diferencias culturales, rechazando estereotipos actuales y el desenvolverse en toda situación que se le presente. Es decir, estudiar el pasado, para mejorar el presente, Santisteban (2010): considera que: “Así como el estudio de la memoria histórica se relaciona con la reivindicación del pasado desde el presente, la conciencia histórica reclama las relaciones entre el pasado y el presenta para la construcción del futuro” (p. 40).

Estudiando la participación de los afrodescendientes en la guerra del Pacífico, podemos contribuir en la visibilización de este grupo étnico, y desterrar estereotipos al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A (f) rica: relatos y memorias afro descendientes en Arica tras la chilenización y el conflicto entre Perú y Chile 1883-1929. *Aletheia. Revista de la Memoria en Historia y la Memoria de la FaCHE*. (2012). Volumen 2, 4 en <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/numeros/numero-4/articulos/a-f-rica-relatos-y-memorias-afrodescendientes-en-arica-tras-la-chilenizacion-y-el-conflicto-entre-peru-y-chile-1883-1929>.
- Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina. CRESPIAL.(2013). *Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrosdescendientes en América Latina 1*. Primera edición.
- Degregori, C. (s.f.). *Perú: identidad, nación y diversidad cultural*. (pp. 27).Recuperado en <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/110301.pdf> Consultado el 15 de diciembre del 2015.
- De la Cadena, M. (2004). *Indígenas mestizos. Raza y Cultura en el Cusco*. Lima: IEP. Primera Edición.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (pp. 383-396). Lima. Perú.
- Miranda Tovar, K., Zorrilla Eguren, J. y Carlos Arellano, J. (2013). *Autopercepciones de la población afroperuana: identidad y desarrollo Una publicación del proyecto regional PNUD “Población afrodescendiente de América Latina II”*. Publicación del proyecto regional PNUD “Población afrodescendiente de América Latina II” (pp. 9-18). Ministerio de Asuntos Indígenas de Noruega.

- Páges, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7 octubre 2009. (69-91). Accesible en http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/2009_Pages_Rese%C3%B1as_7.pdf.
- Santisteban, A., (2010). La formación del pensamiento histórico. *Revista Clío & Asociados*, 14, 34-56. En Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, accesible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Sulmon Haak, D. (2005). *Encuesta Nacional sobre exclusión y discriminación social. Informe Final de análisis de resultados*. Consultado el 30 de diciembre del 2014 en <http://alertacontraelracismo.pe/wp-content/uploads/2013/01/Encuesta-nacional-sobre-exclusi%C3%B3n-y-discriminaci%C3%B3n-social-David-Sulmont.pdf>.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS, VISIBLES E INVISIBLES, DEL BLOQUE “VIVIR EN SOCIEDAD” EN LOS NUEVOS CURRÍCULOS DE CIENCIAS SOCIALES DE 1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ FERNÁNDEZ

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
jalopez@uco.es

ROBERTO GARCÍA MORÍS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
rmoris@uco.es

RAMÓN MARTÍNEZ MEDINA

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
rmartinez@uco.es

INTRODUCCIÓN

Tras la aprobación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el BOE del 10 de diciembre de 2013, el gobierno de España desarrolló el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Atendiendo a las competencias autonómicas, las distintas administraciones educativas han desarrollado, o tienen en proceso de desarrollo, sus currículos para esta etapa.

La novedad más importante que afecta a nuestra disciplina es la división del área de Conocimiento del medio en dos asignaturas diferentes: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, lo que supone una vuelta a la estructuración existente antes de la LOGSE. El nuevo currículo ha sido aplicado en el presente curso académico, (2014/2015) en 1º, 3º y 5º de Primaria. Los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales se dividen en cuatro bloques según el currículo ministerial; el primero de ellos propone los aspectos comunes de carácter general para toda el área; el segundo toma por nombre “El mundo en que vivimos”; el tercero “Vivir en sociedad”; y el cuarto “Las huellas del tiempo”.

Los currículos desarrollados por las diferentes administraciones suponen un ámbito de estudio al que la Didáctica de las Ciencias Sociales debe prestar atención, sobre todo, teniendo en cuenta los frecuentes cambios que se dan en nuestro país en la normativa

educativa, así como la interpretación y diferente desarrollo del currículo por parte de las administraciones educativas autonómicas. Por ello, en los últimos tiempos venimos analizando los currículos de Educación Infantil (Martínez y García, 2013) y Primaria de forma comparada, con el fin de obtener conclusiones que permitan fijar una panorámica clara del estado actual de los contenidos de Ciencias Sociales que se trabajan en la escuela española. A ello se le viene a sumar el cambio de ruta con la implantación de la LOGSE que, para nuestro caso, vuelve a separar el Conocimiento del medio natural, social y cultural en las asignaturas referidas anteriormente.

Es precisamente en el currículo donde se manifiesta esa primera invisibilidad de las personas, lugares y temáticas que supone el eje central de los trabajos que aquí se presentan. Y para detectar la invisibilidad de determinados contenidos, no es suficiente con el análisis del texto ministerial, pues como veremos a lo largo del trabajo hay variabilidad partiendo de los currículos autonómicos, que en realidad, son la normativa principal base del desarrollo curricular que se lleva a cabo en los centros.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El currículo de Ciencias Sociales del Ministerio para Educación Primaria, como ya señalamos, divide sus contenidos en cuatro bloques. El tercero de ellos, denominado “Vivir en sociedad”, establece para toda la etapa los siguientes contenidos:

La Organización social, política y territorial del Estado español. Derechos y deberes de los ciudadanos. La Constitución 1978. Forma de Gobierno. La Monarquía Parlamentaria. Entidades territoriales y órganos de gobierno. Manifestaciones culturales y lingüísticas de España. La Unión Europea. La Población. Factores que modifican la población de un territorio. Población absoluta. Densidad de población. Variables demográficas. Distribución espacial, crecimiento natural y crecimiento real de la población. Representación gráfica. Población de España: distribución y evolución. Los movimientos migratorios. Población de Europa: distribución y evolución. Las actividades productivas: Recursos naturales, materias primas. Productos elaborados. Artesanía e industria. Las formas de producción. El sector servicios. Las actividades económicas y los sectores de producción de España y Europa. La producción de bienes y servicios. El consumo y la publicidad. Educación financiera. El dinero. El ahorro. Empleabilidad y espíritu emprendedor. La empresa. Actividad y funciones. Educación Vial. Adquisición de conocimientos que contribuyan a consolidar conductas y hábitos viales correctos. (BOE, 01/03/2014).

A modo de resumen, podría decirse que esos contenidos se refieren a la organización política y territorial de España y a sus recursos humanos y económicos. El bloque se complementa con la educación vial y cuestiones como el ahorro, la educación financiera o el espíritu emprendedor. Este tipo de contenidos, que tienen que ver con el mundo del trabajo, el ahorro o la empresa, impregnan el currículo ministerial LOMCE de las diferentes áreas, especialmente de la de Ciencias Sociales. En el presente trabajo nos interrogamos sobre el modo en el que se ha desarrollado en las diferentes comunidades el Bloque “Vivir en sociedad”, para los dos primeros cursos de Educación Primaria.

La metodología de implementación seguida consistió en un estudio comparativo de los contenidos del Tercer Bloque de Ciencias Sociales, “Vivir en sociedad”, de 1º y 2º de Primaria, a través de los currículos de esta etapa surgidos de la nueva ley educativa en las diferentes comunidades autónomas. En el transcurso de esta investigación, excepto Andalucía, Cataluña y País Vasco, el resto de comunidades ya habían publicado sus textos, por lo que la investigación planteada pudo implementarse según lo previsto y las conclusiones obtenidas abarcan la casi totalidad del Estado.

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS

El Bloque “Vivir en sociedad” del currículo ministerial se puede dividir en tres partes. La primera se ocupa de aspectos que tienen que ver con la organización social, política y territorial de España y sus diferentes instituciones. La segunda sobre la población española, y la tercera sobre las estructuras económicas. Cierra el bloque la educación vial. Realizado el análisis de contenidos sobre catorce de las dieciocho administraciones educativas se pueden obtener algunas conclusiones.¹ La cuantificación de los contenidos de Primer curso puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Contenidos de 1º de Educación Primaria. Tercer Bloque “Vivir en sociedad”.

	Familia	Escuela	Convivencia	E. Vial	Localidad/ ayto	Grupos sociales	Barrio/calle	Casa	Transportes	Economía	Profesiones	Participación	Igualdad	M. Culturales	Procedimentales	Trabajo	Hábitat
Aragón	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Asturias	X	X	X	X	X						X			X			
Canarias	X	X	X			X				X	X	X	X		X	X	
Cantabria	X	X	X	X	X												
Castilla - La Mancha	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Castilla León	X	X	X	X	X				X			X					
Ceuta / Melilla	X	X	X		X	X	X	X									
Extremadura	X	X	X	X		X											
Galicia	X	X	X	X			X	X	X					X			
La Rioja	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Navarra	X	X	X	X	X	X	X	X	X								
Madrid	X	X	X	X													
Murcia	X	X	X	X		X	X	X		X							
Valencia	X	X	X		X					X			X				X
TOTAL	14	14	14	11	9	8	7	7	6	3	2	2	2	1	1	1	1

Elaboración propia. Fuente: Currículos autonómicos.

¹ Se han incluido todas las comunidades autónomas a excepción de las que no han publicado aún su currículo (Andalucía, Cataluña y País Vasco) y las ciudades de Ceuta y Melilla. Se excluyó a Baleares del análisis, debido a que establece los mismos contenidos de 1º a 3º de Educación Primaria. Por tanto, el estudio se realizó sobre 14 currículos diferentes.

La familia es el primer ámbito de socialización de los niños y niñas, por lo que todas las comunidades autónomas la sitúan como primer contenido a enseñar en un bloque que se denomina, precisamente, vivir en sociedad. Sin embargo, en su desarrollo, se encuentran algunas diferencias entre unas comunidades. No todas ellas contemplan como contenido los diferentes modelos familiares, que muestran cierta invisibilidad curricular. La evolución de las sociedades modernas ha transformado la sociología familiar, dándose actualmente diferentes modelos, muy distintos a la familia nuclear tradicional.

Entre las comunidades que sí contemplan la diversidad de modelos familiares se encuentra Canarias, que se refiere a la “aceptación de todas las estructuras familiares”, Castilla la Mancha recoge “modelos familiares”, al igual que Aragón, Ceuta y Melilla, La Rioja, Murcia y Navarra. El resto de administraciones se refieren a la familia, sin tener en cuenta diferentes modelos familiares, uno de los contenidos de este bloque que para 1º de Primaria podemos considerar claramente invisible. Además de este aspecto, se detecta invisibilidad en el reparto equilibrado de las tareas dentro del ámbito doméstico y de las diferentes responsabilidades familiares, ya que sólo dos de los catorce currículos examinados tienen en cuenta este aspecto. Asturias, que se refiere “al reparto equilibrado de las tareas domésticas y adquisición de responsabilidades” y Canarias que orienta ese contenido a “la adquisición de responsabilidades en tareas domésticas”. La mayor parte de textos normativos establecen junto al contenido familia las relaciones de parentesco.

El siguiente ámbito de socialización es la escuela, que al igual que la familia, aparece en la totalidad de currículos. En Asturias y Canarias como “formas de organización del entorno próximo”. En Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Ceuta y Melilla, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia y Navarra se hace referencia a la organización escolar: la clase, los compañeros, el material escolar, etc. En Castilla y León, Madrid y Valencia la escuela se incluye en el mismo punto que la familia, como organizaciones sociales más próximas al niño.

Las normas de convivencia se dan en la mayoría de currículos (14 casos) y la Educación Vial no se incluye siempre en primer curso (11 casos). La excepción se da en Canarias, Ceuta y Melilla y Valencia. Dentro de la dimensión “normas de convivencia” hemos incluido aspectos bastante diferentes. En Asturias se juntan ambos contenidos debido a que el currículo se refiere al “cumplimiento de las normas básicas como personas a pie o usuarios o usuarias de los medios de transporte”, mismo caso de Murcia “con las conductas y hábitos viales correctos”. Canarias se refiere al “aprecio por el cumplimiento de las normas para la convivencia” y el resto de comunidades citan el contenido como “normas de convivencia” o “derechos y deberes”, destacando Galicia, que incluye la Asamblea de clase como momento para la reflexión y solución pacífica de los conflictos, Valencia que se refiere a “los derechos y deberes de la infancia” o Navarra con la “convivencia en la calle”, por lo que aporta dos contenidos a las normas de convivencia.

Los dos primeros ámbitos de socialización, es decir, la familia y la escuela, junto a la convivencia y la educación vial son los cuatro contenidos más visibles en España en este curso y bloque del área. Seguidamente, destaca otro ámbito de socialización que se introduce en primer curso (9 casos): la ciudad, localidad o Ayuntamiento. En menor medida aparece el barrio o la calle (7 casos), la casa (7 casos) y los transportes (6 casos). En los contenidos se hace referencia a algunos colectivos sociales (8 casos), principalmente los “grupos de iguales” (Canarias) o “los amigos” (Castilla La Mancha, Ceuta y Melilla, La Rioja).

En menor medida aparecen cuestiones que tienen que ver con la economía (3 casos), como en Canarias, que apuesta por la “valoración del trabajo no remunerado: doméstico y voluntario”, Murcia, que incluye ya en 1º las actividades productivas, o Valencia con “actividades económicas de producción de bienes y servicios”. La participación social que se incluye en sólo 2 casos, al igual que las profesiones, o la igualdad, que resulta ser un contenido poco trabajado en este bloque, de poca visibilidad, a pesar de tratar sobre diferentes ámbitos de socialización, como la familia o los grupos de iguales. Valencia la incluye como “la evitación de estereotipos sexistas”. El estudio de las manifestaciones culturales próximas (2 casos) se plantea sólo en Asturias y Galicia.

En el segundo curso, atendiendo a los contenidos de los currículos de las comunidades autónomas, se profundiza en aspectos tales como la organización del entorno cercano y las manifestaciones culturales. Además, también se dan en la mayor parte de los territorios las primeras nociones respecto a las actividades económicas y la educación vial (Tabla 2).

La mayoría de comunidades establecen el estudio de la localidad y el municipio en este curso, si bien algunas ya aluden al mismo en 1º. Comunidades como Aragón, Madrid o Valencia añaden conceptos como el pueblo y la ciudad, o incluyen el tratamiento de conceptos relacionados, como rural y urbano. Sin embargo, en el caso de la Comunidad de Madrid no propone de forma concreta el estudio del funcionamiento de los ayuntamientos y los servicios públicos, así como la importancia y contribución de la participación ciudadana en organizaciones vecinales y en el bienestar social.

Los contenidos actitudinales, como la valoración e importancia de la participación de todos en la organización social, el respeto a las normas de convivencia y de responsabilidad en la comunidad educativa y social, son destacados en comunidades como Aragón, Asturias o Canarias. Con carácter general, en la mayoría sólo se destacan los derechos y deberes de los ciudadanos.

Gran importancia tienen las manifestaciones culturales propias de cada comunidad autónoma. En el caso de Asturias, desgranar este contenido en otros más específicos como el reconocimiento de los símbolos instituciones regionales y nacionales, la vestimenta tradicional asturiana y/o la gastronomía popular. O Castilla-La Mancha, con conceptos como los bailes tradicionales de la región y fiestas locales. Esta comunidad destaca, además, como contenido, la comprensión y valorización de las obras de patrimonio artístico, cultural e histórico que puedan existir en el entorno cercano, como puede ser la localidad.

Tabla 2. Contenidos de 2º de Educación Primaria. Tercer Bloque “Vivir en sociedad”.

	Educación vial	Municipio	Localidad	Profesiones	Medios/publicidad	Organización social	M. Culturales	Act. Económicas	M. Transporte	Comunidad educativa	Derechos y deberes	Movimientos migratorios	Símbolos institucionales	Oficios tradicionales	Procedimentales	Estructuras familiares	Economía doméstica	Or. Territorial española	Medio urbano rural	Economía básica	Responsabilidad instituciones	Convivencia	Patrimonio local
Aragón	X	X	X	X	X		X			X						X						X	
Asturias		X				X			X	X			X	X			X						
Canarias	X	X				X			X												X		
Cantabria		X	X	X	X		X				X												
Castilla - La Mancha	X	X	X	X	X	X	X				X												X
Castilla León		X			X		X	X			X												
Ceuta / Melilla	X	X	X	X	X																		
Extremadura	X					X																	
Galicia																							
La Rioja	X	X	X	X	X		X																
Navarra	X	X	X	X	X		X																
Madrid	X											X						X					
Murcia	X	X	X	X		X		X															
Valencia	X		X			X													X	X			
TOTAL	11	10	8	7	7	6	6	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Elaboración propia. Fuente: Currículos autonómicos.

En cuanto a las profesiones y las actividades económicas, la mayor parte de las comunidades autónomas implementan estos contenidos en este segundo curso de Primaria. Como se ha mencionado anteriormente, algunas con mayor profundidad a la hora de exponer los contenidos, como Asturias (consumo responsable o simulación de compra-venta de productos).

También importante es la atención que reciben los medios de comunicación, centrándose en aspectos relacionados con la publicidad, como ocurre en Aragón, Cantabria, Castilla La Mancha, La Rioja y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Sin embargo, las regiones de Asturias, Canarias, Madrid, Murcia y Valencia no contemplan en este curso el tratamiento de los medios de comunicación o la publicidad.

Por su parte la Comunidad de Madrid aborda el conocimiento general de comunidades y provincias españolas, así como los movimientos migratorios; cuestiones que no tratan el resto de regiones. Igualmente expone un trato más profundo de la educación vial. Por el contrario, no indica contenidos de organización espacial a escala más reducida, como la localidad o el municipio. Tampoco se registran para su tratamiento curricular las actividades económicas o las diferentes profesiones en el desarrollo de este segundo curso.

Teniendo en cuenta el análisis anterior, al tratarse de los contenidos para los dos primeros cursos de la Educación Primaria ante el nuevo Real Decreto, hay comunidades autónomas que sitúan el tratamiento de los mismos en 1º, otras en 2º, e incluso se prorrogan a cursos posteriores en algunos casos. Si hay concordancia en situar la organización social del entorno cercano de los niños/as (la familia, el barrio, el centro) en primer curso, emplazando el análisis de la localidad y del municipio en segundo.

CONCLUSIONES

A grandes rasgos, y teniendo en cuenta que las comunidades autónomas están en proceso de desarrollo de los nuevos contenidos según la LOMCE, podemos diferenciar dos patrones o formas a la hora de exponer los contenidos para los cursos 1º y 2º de E. Primaria de aquellos territorios que los han elaborado. Por un lado, estarían las regiones con una exposición de contenidos de carácter escueto y simple (Aragón, Cantabria, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, La Rioja, Madrid, Murcia y Navarra), a través de una estructuración de los mismos de forma enunciativa (Organización social del entorno, la ciudad, el municipio, profesiones, actividades económicas, medios de comunicación y educación vial), con un gran paralelismo a la estructura tradicional de la geografía regional (Tonda Monllor, 2010, p. 5). Aunque, en algunos casos, profundizan en la descripción de contenidos como la publicidad o la educación vial. Además, la presentación de los contenidos del bloque “Vivir en sociedad” así como de los otros tres, para ambos cursos es prácticamente similar en la mayor parte de las comunidades analizadas.

Por otro, Asturias, Canarias, Castilla La Mancha y Valencia, abordan unos contenidos algo más desarrollados relacionados con el conocimiento del espacio cercano, las medidas de convivencia dentro de la comunidad educativa, manifestaciones culturales propias aludiendo a tradiciones y oficios singulares, patrimonio cultural e histórico; o aspectos más concretos dentro de las diferentes profesiones o las actividades económicas, añadiendo concepciones actitudinales al respecto como la evitación de posturas o estereotipos sexistas o el comportamiento tolerante y democrático.

A la vez, también podemos considerar dos formas de abordar los contenidos en el paso de un curso a otro. Así, Cantabria y Extremadura, establecen los mismos contenidos para ambos cursos, con una ampliación exigua de los mismos en el caso de Cantabria en referencia a la familia y la organización escolar. Después destacan otras comunidades donde se observa la inclusión de nuevos contenidos de un curso a otro. Siguen este patrón Asturias, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Ceuta y Melilla, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y Valencia. Algunas como Castilla La Mancha y Murcia mantienen algunos contenidos pero añaden otros, sobre todo aquellos que tienen relación con el espacio que el niño debe ir aprendiendo conforme a su desarrollo evolutivo.

Por último, quedan fuera de esta distribución cualitativa Islas Baleares, que establece los contenidos en conjunto para los tres primeros cursos de Primaria; y Galicia, que en su primera regulación (DOGA 23/07/2014), sólo establece los contenidos de 1º, 3º y 5º. Se observa, por lo tanto, una aplicación desigual de los contenidos de la materia en los cursos analizados según las comunidades autónomas, dependiente de las políticas educativas generales (Souto González, 2013), y de su implantación y coordinación en los diferentes ámbitos educativos.

Como resultado de este descuadre administrativo, algunos contenidos resultan invisibles en algunas comunidades. Aunque más o menos todas muestran los contenidos lógicos en relación al espacio social (familia, casa, barrio, colegio, localidad, municipio), existen otros contenidos, en el desarrollo de éstos u otros diferentes, que resultan invisibles en ciertas comunidades autónomas, ya sea por connotaciones culturales propias, un mejor desarrollo y estudio de los contenidos a enseñar, o como respuesta a intereses territoriales. Por ejemplo no todas exponen el tratamiento de los diferentes modelos familiares que hoy en día existen en la sociedad, o incluso algunas, en estos primeros cursos no contemplan la enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación y su influencia en la sociedad actual, contenidos que como sucede en la Región de Murcia y Extremadura son tratados en 5º de Primaria.

Estimamos que el desarrollo de los conocimientos sociales a estas edades tempranas es fundamental para asentar los pilares del aprendizaje significativo en torno al espacio cercano, las relaciones personales, así como el desarrollo de ciertas capacidades y competencias. Los contenidos de la mayor parte de los nuevos currículos regionales en la materia de Ciencias Sociales deben responder a las necesidades sociales actuales, esto es “permitir analizar e interpretar de manera crítica el mundo que nos rodea para poder actuar como ciudadanos responsables ante los problemas de nuestro entorno”(De la Calle Carcedo, 2013, p. 36).

LEGISLACIÓN CONSULTADA

- Aragón. Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 20 de junio de 2014, núm. 119, pp. 19288- 20246.
- Asturias. Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 30 de agosto de 2014, núm. 202, pp. 1-414.
- Baleares. Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 19 de julio de 2014, núm. 97, pp. 33178- 33332.

- Canarias. Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 13 de agosto de 2014, núm. 156, pp. 21911- 22582.
- Cantabria. Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 13 de junio de 2014, núm. 29, pp. 1-431.
- Castilla La Mancha. Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial de Castilla La Mancha*, 11 de julio de 2014, núm. 132, pp. 18498- 18909.
- Castilla y León. Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 20 de junio de 2014, núm. 1, pp. 44181- 44776.
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349- 19420.
- España. Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de mayo de 2014, núm. 106, pp. 33827-34369.
- Extremadura. Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 16 de junio de 2014, núm. 114, pp. 18965-19283.
- Galicia. Orde do 23 de xullo de 2014 pola que se regula a implantación para o curso 2014/15 dos cursos primeiro, terceiro e quinto de educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, segundo o calendario de aplicación da Lei orgánica 8/2013, para a mellora da calidade educativa. *Diario Oficial de Galicia*, 14 de agosto de 2014, núm. 154, pp. 35042-35420.
- La Rioja. Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 16 de junio de 2014, núm. 74, p. 11203.
- Madrid. Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 25 de julio de 2014, núm. 175, pp. 10-89.
- Murcia. Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 6 de septiembre de 2014, núm. 206, pp. 33054- 33556.
- Navarra. Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.. *Boletín Oficial de Navarra*, 5 de septiembre de 2014, núm. 174, pp. 2-181.
- Valencia. Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 7 de julio de 2014, núm. 7311, pp. 16325-16694.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Calle Carracedo, M. (2010). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, M. J. Marrón Gaité (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33-52). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Martínez Medina, R. y García Morís, R. (2014). El concepto paisaje en los currícula de Educación Infantil en las comunidades autónomas españolas. En R. Martínez Medina y E. M. Tonda Monllor (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para educación geográfica* (pp. 479-496). Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles.
- Souto González, X. M. (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, M. J. Marrón Gaité (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 121-147). Zaragoza: Fundación Fernando el Católico.
- Tonda Monllor, E. M. (2010). De la Geografía del siglo XX a la Geografía del siglo XXI. ¿Qué contenidos enseñar? En M. J. Marrón Gaité (Coord.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior* (Vol. 2, pp. 821-840). Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LAS CANCIONES: VISIBILIZANDO LOS SUJETOS DESDE LAS LETRAS DE LAS CANCIONES COMO CONSTRUCTO CULTURAL PARA ABORDAR CONTENIDOS DE ORDEN POLÍTICO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

IVÁN ANDRÉS MARTÍNEZ ZAPATA

Profesor de la Institución Educativa INEM "José Félix De Restrepo" de Medellín
tiplecito@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta parte de la necesidad de desarrollar alternativas en la enseñanza en las Ciencias Sociales. Se trata de que los constructos culturales elaborados por mismas sociedades, (que para nuestro caso sería la pertinencia del uso de las canciones en la escuela), ingresen a las aulas de clase y se conviertan en una estrategia didáctica de apoyo alternativo para el profesorado y los estudiantes, dado que ellas expresan las voces de los sujetos invisibilizados que en nuestra cotidianidad nos muestran otras percepciones de la realidad y se acercan a nuestras preocupaciones cotidianas.

El profesorado debe dirigir el proceso en la toma de decisiones curriculares desarrollando una metodología que facilite en el alumnado el proceso de aprendizaje de conocimientos de los saberes sociales relevantes y controvertibles (Benejam y Pagés, 2004). De igual forma, debe orientar los procesos de formación ciudadana en las dinámicas de una sociedad diversa y compleja en nuestro presente, donde debemos ingresar a la realidad de la vida de las personas desde la cultura, las cuales representan sus visiones del mundo a través de la música, por lo que, la escuela debe ingresar al mundo y no ésta reducirle al ámbito del aula.

Es necesario discutir acerca de los contenidos que habitualmente no ingresan al currículo prescrito o se mencionan tangencialmente porque no son desarrollados por el profesorado. Además, se deben considerar los aportes de la música y las canciones en el ámbito académico, por su riqueza socio cultural, como un discurso que no se ha analizado ampliamente para problematizar los contenidos de las Ciencias Sociales, donde emergen los sujetos y los problemas cotidianos que atañen a muchos sectores de nuestra sociedad y donde puede existir una identificación legítima con quienes nos cuentan con sus letras esos fragmentos de realidad.

La Didáctica de las Ciencias Sociales debería tener un papel relevante en su proceso de estructuración, planeación e implementación. Esto se debe a que muchas de las canciones que se escuchan en nuestra cotidianidad poseen un sustento ideológico que debe ser analizado. Por lo que no debería dejarse pasar de largo ante los oídos impávidos de nuestros estudiantes, quienes tienden a consumir música en la etapa de formación escolar.

En este orden de ideas, se realizó un estudio preliminar sobre los aprendizajes en un grupo de jóvenes de grado octavo de educación básica secundaria, de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad Medellín (empleando los conceptos continuidad y cambio para su análisis) en relación con el tema la Democracia en Colombia, basándonos en dos canciones que describen en forma general algunas problemáticas del país.

El estudio de la democracia como un problema relevante, no figura en los planes de estudio oficiales para grado octavo. Esto obedece a que los contenidos de este curso están orientados a evocar la historia de la democracia y la formalidad de algunos mecanismos de participación democrática, finalizando con las revoluciones burguesas y otros contenidos eurocéntricos, dejando de lado el análisis de los problemas que en la sociedad la colombiana se presentan.

En nuestro trabajo hemos elegido dos canciones para observar los efectos que puede tener las canciones en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en la primera canción se analizó el problema del campesinado en Colombia y su relación con las fuerzas políticas y en la segunda canción se analizó el problema de la destitución del alcalde de Bogotá Gustavo Petro. De esta manera abordamos fragmentos de realidad que pudieron sensibilizar a nuestros estudiantes ante un mundo complejo el cual deberán enfrentar y que incide necesariamente en la forma como ellos asumirán su formación ciudadana.

Las canciones fueron elegidas intencionalmente por el profesor con el propósito de diseñar las actividades en torno a la estrategia y permitiera analizar las conceptualizaciones e interpretaciones que tienen los estudiantes sobre el tema a partir de las respuestas emanadas de sus reflexiones.

PREGUNTA QUE SE PLANTEÓ EN LA INVESTIGACIÓN

¿De qué manera incide las estrategias didácticas diseñadas e implementadas a partir de canciones de contenido político en el cambio y la continuidad del aprendizaje en un grupo de estudiantes de grado 8° de la institución educativa INEM “José Félix de Restrepo”?

El Supuesto principal estudiado

El diseño de materiales y su implementación en la enseñanza de las ciencias sociales a partir de letras de canciones con contenido político ayudan a los estudiantes de la educación básica secundaria a comprender una realidad compleja que se deriva de los conflictos políticos y les permiten conceptualizar con más facilidad los contenidos sociales porque estos provienen de la cultura.

Objetivo principal desarrollado

Se analizó las continuidades y los cambios en los aprendizajes de un grupo de estudiantes de grado 8° de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín a partir del diseño de una unidad didáctica basada en canciones con contenido político producto de las construcciones culturales propias.

Objetivos específicos desarrollados

- Se diseñó una unidad didáctica en Ciencias Sociales basada en dos canciones de contenido social político para identificar los aprendizajes de los estudiantes en relación con al tema de la democracia en Colombia como parte de los contenidos en Ciencias Sociales.
- Se interpretaron los cambios y las continuidades en el aprendizaje de los estudiantes en relación a los temas abordados en ciencias sociales a través de la unidad didáctica diseñada con el uso de canciones con contenido político como instrumento de observación preliminar.
- Se valoró desde el paradigma cualitativo el material diseñado e implementado en la estrategia didáctica en las Ciencias Sociales basada en canciones de contenido político empleando el grupo focal y la encuesta como instrumentos de análisis.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo y se apoyó en la teoría fundamentada como punto de partida para comprender las dinámicas que se suscitan en la escuela (Gago, 2007) y (Cuñat, 2007). Los datos que emergieron de la práctica nos permitieron construir relaciones, interpretaciones y comprender la realidad para establecer explicaciones inductivas y proyectarlas como posibles interpretaciones deductivas. En este sentido, el investigador (en este caso el profesor) estuvo “enganchado” en el contexto educativo, y tuvo la posibilidad de leer las dinámicas que se desarrollaron en la escuela, y analizarlas desde el campo de la didáctica específica.

En esta investigación el maestro asumió un doble rol, primero como maestro, cuando realizó la intervención del orden pedagógico para orientar la enseñanza a sus estudiantes y el segundo desde la investigación cuando asumió el rol de quien indaga los resultados del diseño curricular - didáctico pensado para modificar e innovar las prácticas en pro de mejorarlas.

INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de esta investigación se emplearon tres instrumentos los cuales nos ayudaron a comprender los propósitos de nuestra investigación:

- a) Análisis de documentos (diseño de una unidad didáctica).

- b) Entrevistas (grupo focal con algunos estudiantes participantes).
- c) Cuestionario (preguntas a los estudiantes sobre los aciertos de la implementación de la estrategia didáctica).

En esta investigación el profesor y los estudiantes interactuaron en los espacios cotidianos de la escuela. Los datos obtenidos en la intervención pedagógica realizada a partir de los escritos de los estudiantes nos han permitido vislumbrar los aprendizajes. La entrevista a un grupo focal nos permitió profundizar en las conceptualizaciones en relación con los aprendizajes logrados a través de la implementación de la unidad didáctica con el apoyo de letras de canciones. Finalmente el cuestionario tuvo como objetivo obtener información sobre la pertinencia de la estrategia implementada en el aula de clase y saber de primera mano la opinión de los estudiantes para hacer ajustes a la propuesta. Este trabajo intentó interpretar desde la práctica reflexiva (Pagés, 2012), (Pagés y Santisteban, 2014) los alcances de una metodología orientada a partir de dos canciones implementadas y el método comparativo.

La investigación se realizó con un grupo de estudiantes de grado octavo en una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín – Colombia con el ánimo de establecer propuestas concretas que pudieran incidir en la formación ciudadana de nuestros escolares. La relación entre enseñanza-aprendizaje del conocimiento social y la que se estableció entre el profesor con los estudiantes, como objeto – sujeto del conocimiento, abrió la posibilidad de aportar nuevos conocimientos frente al uso de las canciones desde el campo metodológico de la didáctica de las ciencias sociales y su inclusión en el diseño curricular, partiendo de la práctica reflexiva para tomar las decisiones necesarias para llevar a cabo un proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula de clase.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra estuvo conformada por un grupo de 21 estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la rama de industrial (sección 4) de una población global del grado cercana a 750 estudiantes, distribuidos en 19 secciones. Se ha elegido esta sección porque forma parte de los cursos asignados al profesor. Con este grupo tiene 3 horas semanales, lo que permite realizar un proceso de observación largo. La estrategia se implementó a través de una unidad didáctica con las canciones de contenido político, seleccionadas por el profesor desde marzo hasta abril de 2014 en las clases regulares de Ciencias Sociales, (Martínez, 2011).

FASES DEL ESTUDIO

El desarrollo de la investigación se estructuró a partir de tres fases o momentos para definir el seguimiento y cumplimiento de los objetivos trazados en la pregunta.

FASE DE ELABORACIÓN

- ☐ Selección de un grupo del grado octavo.
- ☐ Búsqueda de canciones con contenidos sociales políticos relevantes en el grado octavo relacionadas con el tema la democracia en Colombia.
- ☐ Diseño de la estrategia didáctica en Ciencias Sociales basada en dos canciones con contenidos sociales políticos relevantes para grado octavo.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN

- ☐ Implementación de la unidad didáctica en Ciencias Sociales durante 10 sesiones de clase aproximadamente.
- ☐ Realización de un grupo focal con una muestra intencionada de los estudiantes participantes de la investigación.
- ☐ Aplicación de un cuestionario a los estudiantes del grupo 8°4 para valorar la pertinencia de la estrategia didáctica en sus aprendizajes.

FASE DE SISTEMATIZACIÓN

- ☐ Comparación de los aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo de la unidad didáctica a partir de una muestra intencionada, antes y después de su implementación.
- ☐ Valoración de la estrategia didáctica en las Ciencias Sociales con base en las canciones con contenidos sociales políticos relevantes
- ☐ Socialización de resultados.

CONCLUSIONES

Sobre la pregunta de investigación y el supuesto principal

El análisis de los instrumentos aplicados durante esta investigación nos indicó que la estrategia didáctica apoyada en canciones con contenido político es una manera útil para que los estudiantes aprendieran los contenidos en este ámbito de las ciencias sociales. La estrategia didáctica permitió acercar de manera sencilla temáticas relacionadas con el estudio de la política y propiciar que los contenidos se convirtieran en socialmente relevantes a una mayoría del grupo de estudiantes de grado 8°4 de la rama industrial de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo”.

Los instrumentos aplicados para observar la innovación didáctica nos indicaron que existe un cambio en la mayoría de las interpretaciones de los estudiantes, mostrando una mayor elaboración en sus opiniones. Lo que nos indica que hubo un aprendizaje de los contenidos si comparamos los resultados iniciales y finales. Es de destacar que algunos estudiantes presentaron mayor conciencia frente a los problemas sociales relevantes, la estrategia didáctica facilitó que pudieran expresar sus opiniones frente a los

contenidos tratados en clase. Muchos de los estudiantes participantes mostraron más interés sobre temas relacionados con la política en Colombia en relación con la democracia, al emplearse la canción como una manera distinta de abordar los contenidos que tiende a ser un tema de adultos en vez ser de interés para los jóvenes entre 13 y 14 años. Algunos estudiantes manifestaron poco interés durante la estrategia didáctica, sea porque no entregaron las actividades o porque participaron discretamente. Esto nos indica que la innovación didáctica es un apoyo para que el profesor sea autónomo en el diseño curricular pero debe diversificar sus actividades para facilitar la enseñanza en sus estudiantes.

Hubo un cambio en los aprendizajes de la mayoría de los estudiantes incluyendo los estudiantes repitentes y aumentó el porcentaje de participación de quienes se abstuvieron de hacerlo en un principio en un 10%. Es necesario comprender que la disposición para aprender debe partir del estudiante pero el maestro ha de proporcionarle las posibilidades para que se acerque al conocimiento. En este sentido se debe continuar indagando de qué manera la estrategia didáctica a partir del uso de canciones con contenido político debe adecuarse para aquellos estudiantes que poseen menos disposición por aprender determinados contenidos.

Sobre el desarrollo de los objetivos

El diseño de la unidad didáctica a partir de canciones con contenido político ha permitido comprender que la elaboración de las actividades debe girar en torno la canción o canciones que traten un determinado tema y estas deben propiciar preguntas que conlleven a que el estudiante pueda expresar sus opiniones. Las actividades deben facilitar en el estudiante la posibilidad de escuchar, leer e incluso ver la canción antes de desarrollar otras actividades, con el ánimo de llamar su atención y facilitar la posibilidad de expresarse, trabajar en grupo y realizar algunas socializaciones donde el profesor pueda orientar las discusiones al igual que pueda ampliar la temática. En este orden de ideas, y al no estar incluidas las canciones habitualmente en el currículo prescrito, el profesor debe orientar permanente el trabajo con los estudiantes para evitar polarizaciones entre o prevención entre las directivas escolares o padres de familia.

La estrategia didáctica empleando canciones de contenido político no reemplaza los saberes sociales construidos. Los lleva a un nivel de comprensión al que pueden acceder los estudiantes para fortalecer en algunos casos conocimientos previos ya existentes y en otros para iniciarlos en la comprensión de estos contenidos. El cambio o la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes obedecen a que el profesor planea, diseña y ejecuta el currículo y existe la disposición para construir alternativas de enseñanza.

Los estudiantes, por su parte, se han motivado a aprender ya que la dinámica de trabajo les da más oportunidad de participar y expresar sus ideas, además de que el manejo de la información en la unidad didáctica es más precisa. Los estudiantes reconocen el valor de la estrategia didáctica, ya que manifiestan su satisfacción de poder

trabajar contenidos de las ciencias sociales de manera novedosa y les ha parecido más fácil. Los estudiantes plantearon la necesidad de incluir más canciones de diversos géneros y actividades lúdicas para poder reflexionar, además del el uso de las TIC's para ampliar las posibilidades de la estrategia didáctica.

Recomendaciones

Dados los resultados de esta innovación didáctica emerge la necesidad de continuar esta investigación y estudiar los alcances desde el ámbito curricular y didáctico de esta propuesta en un futuro programa de la enseñanza de las ciencias sociales para estudiantes de la básica secundaria. Allí observaríamos de qué manera incide esta innovación didáctica en el aprendizaje y la construcción del conocimiento social de los estudiantes en un tiempo más prolongado en un rango de edad que iría desde los 11 hasta los 17 años de edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam, P y Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Líneas de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales*. ICE. Universidad de Barcelona. Cuarta Edición. Barcelona: Editorial Horsori.
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio Del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (Vol. 2, p. 44).
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. En M. A. Schmidt y T. M. F. Braga García (Org.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (Vol. 1, p. 68-88). Curitiba: Ed. UTFPR.
- Edward, A. (1993). *Positive of rap music in the classroom*. John Tyler Community College Chester, Virginia: Educational Resources Information Center (ERIC).
- Martínez Zapata, I. A. (2011). *La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria*. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.
- Pagés, Joan. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3. Chile.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.

LA HISTORIA DESDE ABAJO EN LA HISTORIA GENERAL ESCOLAR¹

Ivo MATTOZZI

Facultad de Ciencias de la Formación Primaria
Universidad Libre de Bolzano
imattozzi@unibz.it

INTRODUCCIÓN

Hacer visibles en la historia enseñada las personas, los lugares y los temas ocultos en los libros de texto: este compromiso me ha estimulado a pensar que no basta introducir en la didáctica de la historia lo que el historiador inglés Edward Thompson bautizó en 1966 como “historia desde abajo”. No basta porque no es suficiente para modificar los procesos de formación histórica de los estudiantes. Me gustaría demostrar que se puede ir más allá de este horizonte y que es posible y beneficioso reivindicar la representación histórica de las historias producidas por personas anónimas o no poderosas, así como por la colectividad y por las masas, como más importantes que las historias de los príncipes y generales. Creo que gracias a la historia desde abajo es posible desbarajustar el paradigma de la historia general a enseñar que privilegia como fundamento imprescindible y prioritario del saber histórico la historia político-institucional y la historia de reyes y generales. Respecto a dicho paradigma, el resto de historias son secundarias y opcionales o complementarias. Lo que quiero demostrar es precisamente que el conocimiento de las historias producidas por las masas anónimas es el conocimiento que puede promover un saber histórico adecuado para la comprensión de la historia y del mundo actual.

Por lo tanto, mi razonamiento debe comenzar por el análisis del paradigma de la prioridad cognitiva de la historia político-institucional y de los poderosos, para después continuar examinando las ventajas y los límites de la historia desde abajo y terminar proponiendo un nuevo paradigma de la historia basado en el conocimiento de los procesos de las grandes transformaciones del mundo y de la humanidad, todos los cuales han sido obra de masas anónimas.

EL PARADIGMA DE RENOUEAUARD

La estructura de la historia general escolar se ha generado a lo largo de los siglos en relación con las narraciones históricas que servían para formar los príncipes y los gobernantes. Dicha estructura tiene su armazón en la historia político-institucional y en la reconstrucción

¹ Traducción de Alejandra Armendariz.

y representación de los eventos bélicos, dinásticos o gubernativos que han conformado la Europa geopolítica. El historiador que más lúcidamente ha reivindicado la excelencia de esta estructura es Yves Renouard, quién ha afirmado con fuerza que la historia político-institucional tiene una prioridad imprescindible en la formación del saber histórico:

«L'histoire politique, [...] demeure cependant très importante. Elle expose les événements principaux du passé, en liaison avec l'histoire militaire et l'histoire diplomatique; elle énumère les régimes, les règnes, les ministères, les crises, les grands faits; elle présente les personnages. Et, ce faisant, elle constitue, on a trop tendance à l'oublier, la charpente même de l'histoire: en plaçant les événements dans leur ordre chronologique, elle fixe les jalons qui servent à assigner à tous les faits non politiques leur succession et leur espacement réels; elle évite ainsi à l'historien non politique de graves erreurs d'appréciation, telles que la confusion des causes et des effets, à propos de l'apparition d'une technique ou d'une forme de pensée. Nul ne saurait faire œuvre d'historien sans connaître la succession des princes s'il étudie une partie du monde, celle des fonctionnaires principaux s'il fait une étude régionale.

C'est pour cette raison que l'histoire politique a été entreprise la première; il importait en effet avant tout d'établir les repères chronologiques qu'elle propose: succession et dates des règnes et des gouvernements, dates des batailles et des traités. Et c'est seulement lorsqu'elle a été suffisamment avancée et parce qu'elle était connue que les historiens contemporains ont pu s'attacher davantage comme ils le font à l'histoire économique et sociale, à l'histoire des idées et de la culture. Elle leur fournit les cadres et les points de repère.

L'utilité et l'importance de l'histoire politique sont donc évidentes. [...] nous risquons, faute de cadres complètement certains, de commettre des erreurs grossières. [...] Il est donc nécessaire de savoir exactement où en est l'histoire politique comme les autres formes d'histoire pour pouvoir les faire progresser toutes simultanément».²

La idea de que la historia político-institucional tenga el privilegio de constituir el armazón de todos los acontecimientos históricos, como ha establecido claramente Renouard en 1950, ha inspirado desde siempre a los autores de los manuales de historia y a los profesores. Incluso cuando se ha producido una apertura hacia otros géneros de historia, estos han sido considerados secundarios y complementarios. Por ello, los sujetos invisibles puede ser que aparezcan en las páginas de los libros de texto pero lo hacen relegados a los bastidores tras el escenario, en el que en cambio están presentes príncipes, gobernantes y generales que aparecen como los actores principales de la historia. La secuencia cronológica de dichos acontecimientos «fixe les jalons qui servent à assigner à tous les faits non politiques leur succession et leur espacement réels» («sienta las bases que sirven para asignar a todos los hechos no políticos su verdadera sucesión y espaciamento»).

² Renouard, Y. (1968), "Rapport sur les études d'histoire politique médiévale dans le monde de 1938 à 1950". IX Congrès International des Sciences historiques, tomo I, Rapports, París, 1950, pp. 541-560. En *Études d'histoire médiévale*. París: SEVPEN, pp. 41-60. Las cursivas son mías.

Es fácil reconocer que el paradigma de Renouard genera los textos de historia general que hemos estudiado más de una vez y encarcela nuestra mente para que no seamos capaces de pensar que la historia política es sectorial como cualquier otra historia. Además, al asignarle la función de constituir el núcleo duro de la historia, se disminuye su importancia ya que es considerada como algo meramente funcional que sólo sirve para proporcionar el eje cronológico encargado de hacer posible la organización de otro tipo de conocimientos. La consecuencia es que acontecimientos de corto alcance se convierten en los puntos cronológicos de referencia para el resto de historias y la historia política se construye como una "historia eventográfica" (*evenementielle*) que segmenta el flujo de los hechos-acontecimiento a lo largo de los capítulos del libro de texto que pierden todo su sentido para los estudiantes. Los conocimientos de los acontecimientos relativos a los cambios a corto plazo y a pequeña escala espacial no pueden ser utilizados para activar la comprensión de los aspectos, las características y las historias que tienen lugar en el mundo actual. Esta es la razón por la que los estudiantes preguntan continuamente "¿para qué sirve estudiar historia?" y no creen a los profesores o a las introducciones metodológicas que abren los manuales escolares cuando estos responden que sirve "a comprender el presente". No consiguen comprobar el fundamento de ese dogma de fe.

Nosotros, investigadores de didáctica de la historia, nos encontramos a la búsqueda de enmiendas a este estatuto de la historia general escolar, pero no hemos sido capaces de modificarlo. Ni siquiera la óptima propuesta de introducir conocimientos de historia a escala mundial (*world history* o *global history*) ha debilitado hasta ahora la estructura de la historia que los manuales cuentan en el eje central del texto.

LA HISTORIA DESDE ABAJO COMO REMEDIO

Respecto al eje central del manual escolar, todos los conocimientos que no forman parte del catálogo de la historia política son considerados como conocimiento adicionales, opcionales y/o facultativos, como conocimientos a relegar en las secciones paratextuales del libro o de las páginas web de las editoriales de los manuales escolares.

¿Podrían los conocimientos relacionados con la historia de los sujetos, de los espacios y de los temas escondidos abrir nuevos itinerarios en la enseñanza de las ciencias sociales? Yo creo que sí, con la condición de que contribuyan a proporcionar nuevos fundamentos y nuevos ejes que estructuren la historia general.

En primer lugar, consideremos las potencialidades de dichos conocimientos. Creo que es posible realizarlas utilizando un ensayo de Jim Sharpe titulado *Historia desde abajo* para comprender la novedad, la originalidad y el aumento de conocimientos obtenidos gracias a los historiadores que han asumido el punto de vista de los grupos sociales sin

poder.³ Sharpe (p. 39) también alude a lo que yo he llamado “paradigma de Renouard” para ensalzar la novedad que supone la “historia desde abajo”:

«Del Clasicismo en adelante, la historia se ha contemplado tradicionalmente como un relato de los hechos de las grandes personalidades. En el siglo XIX se desarrolló cierto interés por una historia social y económica de mayor alcance, pero el principal tema de la historia siguió siendo la exposición de la política de las elites. Hubo, por supuesto, cierto número de individuos descontentos con esta situación y ya en 1936 Bertolt Brecht, en su poema “Preguntas de un trabajador que lee”, declaraba, probablemente de la manera más directa hasta el día de hoy, la necesidad de una perspectiva distinta de lo que podría calificarse de “historia de las personas principales”.⁴ Pero quizá sea justo decir que una afirmación seria de la posibilidad de convertir en realidad esta opción no llegó hasta 1966, cuando Edward Thompson publicó en *The Times Literary Supplement* un artículo sobre “La historia desde abajo”.⁵ A partir de ese momento el concepto de historia desde abajo se introdujo en la jerga común de los historiadores. En 1985 se publicó un volumen de ensayos titulado *History from Below* [...].⁶»

Asimismo, Sharpe (1993, p. 40) también indica la incompatibilidad de la historia enseñada con las historias producidas por la gente común:

«Aún hoy [1991], una gran parte de la historia enseñada en Gran Bretaña en cursos preuniversitarios y universidades (y sospecho que también en instituciones similares de otros países) contempla la experiencia de la masa de la población del pasado como algo inaccesible o carente de importancia o no consigue considerarla como un problema histórico [...].»

En 1991 todavía era considerado prestigioso un manual de metodología histórica publicado en 1961 que inculcaba en la mente de los lectores la idea de que la historia relevante y digna de ser reconstruida y conocida era únicamente aquella producida por personajes como César, es decir, por sujetos que disponen de poder político y/o militar.

«La mayoría de los estudiantes que desean descubrir qué es la historia o cómo se ha de hacer se dirigen aún, o son dirigidos, a una obra que ha quedado ya bastante anticuada, el libro de E. H. Carr *What is History?* Allí encontrarán una visión más bien limitada de lo que debería ser la respuesta a esta intrigante cuestión. Más en concreto, descubrirán que Carr no tuvo el aliento imaginativo de otros historiadores

³ Sharpe, J. (1993). La storia dal basso. Burke, P. (Ed.). *La storiografia contemporanea* (pp. 31-50). Bari: Laterza [N.d.T. Las citaciones en español, sus notas y los números de página pertenecen a Sharpe, J. (1993). “Historia desde abajo”. Burke, P. (Ed.). *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza Universidad, traducido por José Luis Gil Arístu].

⁴ Bertolt Brecht, *Poems*, John Willet y Ralph Manheim (eds.) (Londres, 1976), pp. 252-3.

⁵ E. P. Thompson «History from Below», *The Times Literary Supplement*, 7 abril 1966, pp. 279-80. Para un análisis del trasfondo de las ideas de Thompson, ver Harvey J. Kaye, *The British Marxist Historians: an Introductory Analysis* (Cambridge, 1984) [hay ed. cast., *Los historiadores marxistas británicos: un análisis introductorio*, Zaragoza, 1989].

⁶ *History from Below: Studies in Popular Protest and Popular Ideology*, Frederick Kantz (Ed.) (Oxford, 1988). Se trata de la edición inglesa de una colección publicada primeramente en Montreal en 1985.

posteriores, por lo que respecta al objeto de la historia, establecido por Braudel y otros escritores de la primera tradición de los *Annales* ya antes de que Carr escribiera su libro. Así, su afirmación de que “el vadeo por César de esa insignificante corriente del Rubicón es un hecho histórico, mientras que el paso del mismo río por millones de personas antes o después no interesa a nadie en absoluto» hace pensar que para él no ha existido la historia del transporte, las migraciones y la movilidad geográfica. [...] Si se llega a escribir la obra que sustituya a la de Carr como texto básico de introducción a la historia, es evidente que su autor deberá adoptar una perspectiva más vasta del pasado, a la luz de la historia desde abajo y del mayor desarrollo de la historia social en los últimos tiempos»⁷ (Sharpe, 1993, p. 57).

En realidad, el campo historiográfico se había abierto ya veinte años antes para acoger y promover investigaciones sobre «las experiencias históricas de las personas cuya existencia tan a menudo se ignora, se da por supuesta o se menciona de pasada en la corriente principal de la historia» (p. 40) gracias a «varios historiadores que [...] se dieron cuenta de la posibilidad de explorar las nuevas perspectivas del pasado» (p. 39), y estaban «ansiosos por ampliar los límites de su disciplina, abrir nuevas áreas de investigación» (p. 40).

Sharpe dedica sus reflexiones a las producciones de “historia desde abajo” y analiza las cuestiones de la relación de los historiadores innovadores con las fuentes, con su carencia y con su interpretación, con la apropiación de puntos de vista de otras ciencias sociales, con la variedad de temas y de periodos estudiados, con el riesgo de despolitización y fragmentación anecdótica. No seguiré el texto de Sharpe en los razonamientos que hacen referencia a ensayos monográficos y académicos y que no afectan a la configuración de la historia general. Sin embargo, al final de su texto, Sharpe proporciona un punto de apoyo inesperado para la tesis que sostengo sobre que la “historia desde abajo” puede proporcionar los fundamentos a la historia general mejor que la historia política. Necesito citarlo extensamente y hacer hincapié en las implicaciones y los límites de sus argumentos. Sharpe (p. 56) exalta la “historia desde abajo” como potencial correctivo de las historias nacionales:

«La historia desde abajo puede desempeñar una función importante en este proceso recordándonos que nuestra identidad no ha sido formada simplemente por monarcas, primeros ministros y generales»

Pero más adelante, va más allá y, basándose en un libro sobre los esclavos negros de los Estados Unidos antes de 1865, afirma el protagonismo de la gente de condición social inferior a la hora de hacer la historia y de modelar el mundo:

«En un libro dedicado a la historia de un grupo que, innegablemente, estaba “abajo” (los esclavos negros de los Estados Unidos en el periodo anterior a la guerra civil), Eugene D. Genovese señalaba que su principal objetivo era indagar «la

⁷ Carr, E. H. (1961). *What is History?* (pp. 11-12). Harmondsworth: Pelican.

cuestión de la nacionalidad -de la “identidad”- [que] ha acompañado la historia afroamericana desde sus inicios coloniales».⁸ [...] Pero debería advertirse que el libro de Genovese lleva como subtítulo “El mundo que hicieron los esclavos”. Para Genovese, los seres humanos objeto de su estudio, *aunque eran sin duda socialmente inferiores, fueron capaces de constituir un mundo por sí mismos: de ese modo fueron actores históricos, crearon historia, y no un mero “problema” que contribuyó a que políticos y soldados blancos se vieran envueltos en una guerra civil y que los políticos blancos acabarían por “resolver”*. La mayoría de quienes han escrito historia desde abajo aceptarían, en términos generales, la idea de que uno de los resultados de haber abordado las cuestiones de ese modo ha sido demostrar que *los miembros de las clases inferiores fueron agentes cuyas acciones afectaron al mundo (a veces limitado) en que vivieron.*»⁹ (Sharpe, 1993, p. 56).

El reconocimiento de la capacidad de la gente común de hacer historia, de influenciar el mundo en el que viven y de modelar mundos es, con razón, elogiado por Sharpe (1993, pp. 57-58) por estar dotado de una carga subversiva respecto a la historiografía tradicional:

Nuestra observación final habrá de ser, por tanto, que, [...] [la historia desde abajo debería] ser utilizada para criticar, *redefinir y robustecer la corriente principal de la historia*. Quienes escriben historia desde abajo no sólo nos han brindado un conjunto de obras que nos permite conocer más del pasado, sino que han dejado claro que en ese mismo lugar hay muchas más cosas que podrían llegarse a conocer y que gran parte de sus secretos está agazapada en pruebas aún no exploradas. Así, *la historia desde abajo conserva su aura de subversión.*»¹⁰

Y su optimismo le lleva incluso a preveer que también la historia política canónica podrá sufrir profundas transformaciones gracias a la inclusión de conocimientos producidos por los historiadores que cultivan la “historia desde abajo”.

«Pero, con el correr de los años, *tendrá también un papel importante en la corrección y expansión de esa historia política principal* que sigue siendo el canon principal en los estudios históricos en Gran Bretaña.»¹¹ (Sharpe, 1993, p. 58).

La previsión de Sharpe se ha visto confirmada por la gran producción de obras historiográficas relacionadas con los excluidos de las historias dinásticas y de la elite del poder, de la fortuna y de la cultura. Sin embargo, los nuevos conocimientos no han afectado a la historia general, no han llevado a cabo una acción subversiva en la configuración de la historia a enseñar. Incluso en los sistemas escolares en los que han sido acogidos, su posición continúa a ser marginal respecto a la armazón política.

⁸ Genovese, E. D. (1975). *Roll, Jordan, Roll the World the Slaves Made* (p. XV). London: Andre Deutsch.

⁹ Las cursivas son mías.

¹⁰ Las cursivas son mías.

¹¹ Las cursivas son mías.

Llegados a este punto se trata de ver cómo la “historia desde abajo” puede subvertir el paradigma de Renouard y cómo puede sustituir el armazón de la historia general encargada de formar el saber histórico fundamental de los ciudadanos. Es decir, cómo puede ser capaz de reflexionar sobre la formación de las características del mundo actual y de explicar su génesis para formar un saber histórico adecuado para construir la base de otras historias y disponible a integrar nuevos conocimientos.

EL MUNDO CREADO POR LOS SUJETOS INVISIBLES Y POR LAS MASAS ANÓNIMAS

¿Cuáles son los procesos históricos decisivos, aquellos que generan los aspectos y las dinámicas del mundo actual?

Pensemos a sus características de larga duración: presencia de la humanidad del Homo sapiens sapiens, producción agrícola y urbanización con la consiguiente construcción de ambientes y territorios antropizados, tecnología (desde el uso de los metales a las armas de fuego, del papel al libro a los medios de comunicación audiovisuales y de masa y a los recursos digitales), multiplicidad de civilizaciones, método científico y difusión de las actividades científicas junto con la influencia de los descubrimientos, colonización y flujos migratorios además de la difusión de los asentamientos humanos y la mezcla étnica, religiosa y mental, desarrollo de la economía mundial, producción industrial, sociedad de masas, emancipación femenina, escolarización de masa, etc.

Estas características son el producto de procesos que se han desarrollado en largos períodos gracias al protagonismo de individuos geniales y de masas anónimas que han aceptado y difundido las “invenciones” de dichos individuos. Los príncipes, la elite gobernante, los generales y los poderosos han experimentado y reaccionado a dichos procesos y también han utilizado los resultados de los mismos para tomar decisiones e iniciativas que a su vez han influido en los procesos. Sin embargo, su acción es secundaria respecto a los procesos de las grandes transformaciones. Veamos algunos ejemplos en la historia antigua, moderna y contemporánea:

1. Las hazañas de los emperadores Constantino y Teodosio no pueden ser reconstruidas y comprendidas sin ponerlas en relación con la difusión de las comunidades cristianas en el mundo romano; por lo tanto, es el conocimiento de dicho proceso –constituido por historias producidas por sujetos sin poder político o militar y por masas anónimas– el que tiene prioridad respecto al conocimiento de los acontecimientos político-militares del imperio romano.

2. ¿Cómo hubieran podido los gobernantes transformar las características de las instituciones políticas medievales en las de los estados modernos si no aprovechando las transformaciones derivadas de la aplicación de la pólvora a las armas de fuego y de los progresos en su construcción y derivadas de la invención de la imprenta tipográfica y de la difusión del libro impreso? Sin embargo, tanto el proceso de transformación de los

instrumentos, de la tecnología y de las técnicas militares como el de los instrumentos de difusión de las ideas y de los conocimientos son debidos a individuos geniales y a masas de mineros, herreros, tipógrafos y libreros, todos ellos situados en la parte inferior de la jerarquía social. ¿No deberían ser estudiados y conocidos antes que los acontecimientos protagonizados por reyes y líderes militares?

3. La formación de la sociedad de masas, la emancipación femenina, la invención y difusión de los medios de comunicación audiovisuales se encuentran entre los procesos que han transformado las características de la vida social y política a lo largo de los siglos XIX y XX y han tenido lugar entrelazados con los procesos de transformación de las actividades productivas y comerciales. Son historias producidas por obra de sujetos individuales y de masas anónimas. Los poderosos en el mundo político se han visto obligados a tener en cuenta dichos cambios y los acontecimientos determinados por ellos no se hubieran producido fuera de los contextos caracterizados por las transformaciones consecuencia del desarrollo de dichos procesos. Por lo tanto, ¿no debería el conocimiento relacionado con estos procesos tener prioridad en la formación del saber histórico por encima de los conocimientos de los hechos políticos y militares? ¿No es dicho conocimiento el que coloca a los estudiantes en la condición de poder comprender los hechos?

Los ejemplos se pueden multiplicar, pero espero que los que he propuesto sean suficientes para mostrar que los procesos que han generado grandes transformaciones presentan cuatro ventajas cognitivas:

1. an modificado algunas o la mayor parte de las características de los contextos en los cuales actuaban los poderosos y por ello permiten comprender las condiciones gracias a las cuales se han producidos sus acciones;
2. permiten conectar fácilmente los conocimientos del pasado con los conocimientos relativos al presente ya que gran parte de las características son de larga duración y están activas hoy día en el mundo actual;
3. adquieren sentido ya que permiten a los estudiantes comprender cómo el mundo en el que viven se ha construido a lo largo de la historia;
4. no exigen ser reconstruidos con la minuciosidad de nombres, fechas y lugares y pueden ser memorizados más fácilmente. Además, aunque sean recordados sólo a grandes líneas, los conocimientos relacionados con los procesos de transformación están disponibles para ser utilizados a la hora de ordenar los acontecimientos políticos y militares y de integrar nuevos conocimientos.

Imaginen ahora las consecuencias de este razonamiento sobre la organización temática de la historia general a enseñar. Los procesos históricos decisivos en el acontecer del mundo, aquellos que sería necesario aprender (por nuestra parte como profesores) y luego enseñar y hacer aprender, no son los que se refieren a la historia política, geo-política e institucional (aquella que tiene como protagonistas los príncipes, los jefes militares y/o religiosos y que se manifiesta en las guerras y los tratados de paz, etc.). Son los

procesos de transformación relacionados con la cultura material, las tecnologías, las ideas religiosas, científicas y artísticas, los comportamientos sociales, etc. que son puestos en marcha por sujetos a veces anónimos, a veces identificados, pero siempre de rango inferior en la jerarquía social pero que son capaces de movilizar gradualmente a múltiples sujetos y de crear flujos de corrientes históricas que también transforman los modos de pensar y de actuar de los poderosos porque modifican los escenarios y las condiciones de su actuar. Los conocimientos de estas transformaciones, puestas en marcha por “pequeños” sujetos y que después se convierten en influyentes a gran escala y a largo plazo gracias a movimientos colectivos, deben colocarse por encima de las transformaciones que representan las *res gestae* de los sujetos potentes.

Sí, la historia desde abajo puede tener un componente tan subversivo que desbarajusta nuestras ideas sobre la historia general que debemos hacer aprender a los estudiantes deseosos de encontrar un sentido al estudio de la historia. La historia desde abajo puede hacerles encontrar el gusto a los conocimientos de la historia general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, E. H. (1961). *What is History?* Harmondsworth: Pelican.
- Genovese, E. D. (1975). *Roll, Jordan, Roll the World the Slaves Made*. London: Andre Deutsch.
- Harvey, J. Kaye (1984). *The British Marxist Historians: an Introductory Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Harvey, J. Kaye (1989). *Los historiadores marxistas británicos: un análisis introductorio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Kantz, F. (1988) (ed.). *History from Below: Studies in Popular Protest and Popular Ideology*. Oxford: Oxford University Press.
- Renouard, Y. (1968). Rapport sur les études d'histoire politique médiévale dans le monde de 1938 à 1950. *IX Congrès International des Sciences historiques*, Tomo I. *Rapports*, París, 1950 (pp. 541-560). *Études d'histoire médiévale* (pp. 41-60). París: SEVPEN.
- Sharpe, J. (1993). La storia dal basso. En P. Burke (Ed.), *La storiografia contemporanea* (pp. 31-50). Bari: Laterza.
- Sharpe, J. (1993). Historia desde abajo. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza Universidad.
- Thompson, E. P. (1966). History from Below. *The Times Literary Supplement*, 7, 279-80.
- Willet, J. & Manheim, R. (1976) (Eds.), *Bertolt Brecht, Poems*. London: Methuen.

ENSEÑAR LA JUSTICIA

JOAN PAGÈS

GREDECS- Universitat Autònoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

MONTSERRAT OLLER

GREDECS- Universitat Autònoma de Barcelona
Montserrat.oller@uab.cat

Valerse por sí mismo en muchas de las infinitas cuestiones que se presentan en la vida social, sin tener que recurrir a mediadores, pocas veces desinteresados, y sin exponerse a los perjuicios que el desconocimiento de las cuestiones que tratamos ocasiona a los ignorantes y a los que, no siéndolo, han aplicado su actividad a otros ramos del saber que, tal vez, no tengan tan inmediata aplicación. (Franganillo, 1915, p. 8).

Pretendemos que el niño vea de modo claro y palpable que nada hay fantástico, incomprendible, artificioso ni arbitrario en esa aparente maraña con que el poder del Estado va dando forma y rodeando de seguras garantías a las múltiples relaciones de los hombres en sociedad. (Sanz Boronat; Feliu Egido, 1922, p. 4).

En los últimos años la justicia y, en particular, determinados jueces están adquiriendo un enorme protagonismo en España debido fundamentalmente a la corrupción que ha salpicado profundamente la vida política de este país. Sin duda, la justicia ha de actuar en estos casos y, además, es conveniente para la salud de la democracia que lo haga con transparencia y con la mayor rapidez posible. Sin embargo, además de estos casos mediáticos, la justicia está muy presente en la vida cotidiana de la ciudadanía. Por ello, debería formar parte de los conocimientos que la ciudadanía debería adquirir en la escuela obligatoria. No parece que su invisibilidad curricular, su no presencia o su poca presencia en los currículos escolares, sea de recibo en un mundo en el que, por activa o por pasiva, somos consumidores del derecho y de la ley y, en consecuencia, somos protagonistas de la justicia.

Nuestro trabajo pretende señalar las razones por las que es necesario que los conocimientos vinculados con el derecho, la justicia y la ley formen parte del currículo de estudios sociales de la enseñanza obligatoria como ya lo hacen en otros países o lo hicieron en el pasado. Analiza los contenidos que se enseñan o se enseñaron y hace una propuesta de aquellos que se podrían enseñar en la ESO.

LOS CONTENIDOS REFERIDOS AL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

La importancia que ha adquirido desde finales del siglo XX la formación ciudadana, la ciudadanía, ha hecho crecer el interés por los contenidos referidos a la formación cívico-política, a la formación democrática, de los jóvenes ciudadanos y ha dado lugar a un importante crecimiento de proyectos y materiales curriculares que bajo diferentes conceptualizaciones acostumbran a incluir conocimientos referidos al derecho, a la justicia y a la ley. Este interés ha sido motivado, entre otras razones, por los descubrimientos de investigaciones como, por ejemplo, la dirigida por Torney-Purta (por ejemplo, 1999) sobre el poco impacto de la escuela en la formación democrática de los adolescentes.

En los últimos años ha aumentado el número de propuestas y de materiales relacionados con esta formación. Las propuestas educativas tienen diferentes denominaciones pero todas tienen como finalidad la formación democrática de los alumnos de la escuela obligatoria y, en especial de los adolescentes. La mayoría entronca con una tradición educativa muy arraigada en los países democráticos que se había concretado en los programas de civismo, de instrucción cívica, primero y de educación cívica y formación ciudadana después. Así, por ejemplo, encontramos propuestas en prácticamente todos los países democráticos del mundo –los viejos y los más nuevos– con el nombre de *Citizenship Education*, de *Citizenship and Democracy*, de *Éducation à la citoyenneté*, d' *Education for Democratic Citizenship*, de *Educación Ciudadana*, de *Educación Cívica Democrática*, o simplemente, con el nombre clásico de *Educación Cívica*. También desde organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa o la propia Unión Europea se impulsan programas en el mismo sentido. Todo esto en paralelo a un importante incremento de propuestas relacionadas con la educación en valores, la educación ética, la educación moral, la enseñanza de los derechos humanos, etc...

En la mayor parte de estas propuestas hay explicitados contenidos referidos al derecho, a la justicia y a la ley. También bajo diferentes denominaciones y vinculados a diferentes áreas curriculares. Por ejemplo, la propuesta didáctica sobre la enseñanza de la justicia desde una perspectiva ciudadana realizada bajo los auspicios de la Fondation Roi Baudouin (Tozzi, 2001) para la Bélgica Francófona, se relaciona más con la enseñanza de la filosofía y de la ética que con la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia como se propone, por ejemplo, en los trabajos editados por Allen (1999) para la enseñanza de la Justicia social en la escuela primaria y secundaria de los Estados Unidos. Lo más frecuente es que estos contenidos ocupen un lugar en las propuestas de educación cívica, educación ciudadana o educación para la democracia como en el caso, por ejemplo, de las propuestas realizadas por Audigier (1999) en Francia o por Hirst (1998) en Australia. Existen, sin embargo, propuestas educativas centradas en el derecho, la justicia y la ley como, por ejemplo, en

Francia la propuesta de Robert (1999) o en los Estados Unidos las propuestas realizadas por ABA (ver, American Bar Association, 1995). En los Estados Unidos y en Canadá, estos estudios están englobados bajo el nombre de LRE (*Law-Related Education*) pero acostumbran a formar parte también de la educación ciudadana o de la educación cívica.

EL VALOR EDUCATIVO DE ESTAS ENSEÑANZAS (¿PARA QUÉ ENSEÑAR CONTENIDOS REFERIDOS AL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY?)

En todos los trabajos consultados para establecer el valor educativo de la enseñanza de contenidos referidos al derecho, la justicia y la ley se destaca que no se trata en absoluto de formar juristas, sino de formar ciudadanos y ciudadanas conocedores de sus derechos y de sus obligaciones y del sistema jurídico de su país, personas responsables y comprometidas con el funcionamiento de la democracia y de la libertad.

Yates (1997, p. 197), por ejemplo, considera que el estudio de la ley ha de desarrollar en la juventud una comprensión y una apreciación de su rol social. En este sentido destaca su valor socializador. Afirma: “Sin un conocimiento de los derechos según la ley, no hay libertad (...), sin un respeto general por la ley, la seguridad personal está en riesgo”. Entiende que se trata de crear en los y las adolescentes una conciencia de los derechos y responsabilidades que hacen posible la democracia y de hacerles comprender que las leyes son necesarias y benefician a toda la sociedad.

Para Audigier (1999), el estudio del derecho es uno de los hilos conductores de la ciudadanía, es una referencia privilegiada de la democracia porque permite al alumnado iniciarse en la argumentación, el examen crítico, la libre confrontación y la cultura del debate. Evita caer en posturas solo moralizadoras y permite profundizar en la necesaria reflexión sobre los valores democráticos. Estas competencias y estas actitudes son compartidas también por Robert (1999) que afirma que de lo que se trata es que la enseñanza del derecho favorezca la creación en los y las adolescentes de una *competencia social* que les prepare para la vida social y su comprensión. Esta competencia les debería familiarizar con las instituciones y sus principales mecanismos de funcionamiento así como con un lenguaje más cuidado a la hora de hablar de la justicia y debería ir acompañada de actitudes positivas hacia la ley y la justicia. De una opinión parecida es Tozzi (2001) cuando afirma que el objetivo de “l'éducation à la Justice” es sensibilizar a los jóvenes para que comprendan la importancia de la democracia, del funcionamiento de la justicia y puedan comprender mejor su rol de ciudadanos.

Finalmente, en el Acta aprobada en 1978 por ABA sobre la LRE (1995) se afirma que el objetivo es preparar a los ciudadanos y a las ciudadanas no especializadas en el conocimiento y las habilidades referidas a la ley, a los procesos legales, al sistema legal y a los principios y valores fundamentales en que se basan.

LOS CONTENIDOS QUE HAN DE FORMAR PARTE DE ESTAS ENSEÑANZAS (¿QUÉ ENSEÑAR?)

La concreción de estos objetivos en contenidos evidencia la existencia de una mayor variedad de propuestas o de contenidos susceptibles de ser enseñados. Hemos optado inicialmente por realizar un listado de los conceptos vertebradores y de los ámbitos temáticos que se ofrecen en determinadas propuestas curriculares. En la tabla siguiente se puede comprobar la amplitud de diferentes propuestas.

Tabla 1. Conceptos o nociones que se consideran fundamentales en la enseñanza del derecho y de la justicia.

Propuesta de...	Conceptos
ACJD (Associació Catalana de Juristes Demòcrates), 2000	Abogado, Capacidad legal, Colegio de abogados, Contratos, Deliberación, Delito, Derecho (civil catalán, civil común), Derecho a la defensa, Derecho de sucesiones, Derecho penal, Derechos fundamentales. Declaración Universal de derechos humanos, Empadronamiento, Estatuto de los trabajadores, Filiación. Adopción, Fiscal, Fiscalía, Jurisdicción social, Juez Juzgados, Ley de extranjería, Ley de la seguridad social, Ley de Menores, Mayoría y minoría de edad penal, Organización de la justicia, Responsabilidad civil, Separación matrimonial y divorcio, Sistema electoral, Tribunal del jurado, Violencia doméstica. Malos tratos, Veredicto
Center for Civic Education, 1994	Abogado, Autoridad, Conflictos, Despido, Derechos económicos, Derechos personales, Derechos políticos, Edad penal, Fiscal de Menores, Habeas corpus, Jurisdicción social, Juez, Ley, Ley civil, Ley de derechos Civiles, Ley criminal, Ley de menores, Ley natural, Poder, Poder judicial, Protección judicial, Responsabilidad civil, Responsabilidad penal, Responsabilidades cívicas, Responsabilidades personales, Selección y límites de los derechos
Roche et al., 2002	Abogado, Arbitraje, Asociación, Contrato, Contradictorio, Convicción (íntima), Culpabilidad, Declaración, Delincuencia, Derecho , Derechos, Derechos Humanos, Derecho de huelga, Derechos del niño, Derecho internacional, Detención, Discriminación, Extranjero, Infracción, Jurado, Jurisprudencia, Legalidad (principio de), Ley/legislación, Mayoría/minoría, Minorías (derechos de), Nacionalidad, Naturalización, Pena, Recurso (vía de), Refugiados/asilo (derecho de), Represión, Seguridad, Sentencia, Sistema judicial
Tozzi, 2001	Derecho, Justicia/injusticia, Justo/injusto, Ley, Deber, Norma, Regla, Sanción, Poder, Violencia

La propuesta de Tozzi (2001) considera el derecho y la justicia desde una perspectiva ética y moral. El cuadro conceptual elaborado por Tozzi permite comprobar que la

concepción de la enseñanza de la justicia se incluye en lo que consideramos educación cívica o ciudadana. Tozzi realiza un importante esfuerzo de conceptualización –selecciona pocos conceptos pero los define con mucha precisión- porque pretende que la adquisición de conocimientos relativos a la justicia vaya acompañada del desarrollo de competencias en el ámbito cognitivo (saber pensar, saber reflexionar) y en el ámbito de la acción (saber decidir, saber actuar). El trabajo coordinado por Roche (2002) es una evidencia de la importancia que vuelve a tener la educación cívica en los países democráticos y, en particular, en Francia. Forma parte de un diccionario enciclopédico en el que se definen y se analizan los principales conceptos de la educación cívica clasificados en cuatro ámbitos: el de la educación cívica propiamente dicha, el de la educación moral, el de educación jurídica, cuyos conceptos aparecen en el cuadro anterior, y el de la educación política con conceptos relacionados con la organización política estatal y mundial, con los diferentes sistemas políticos o con conflictos y problemas políticos de diferente naturaleza.

En otro sentido, la propuesta de contenidos elaborada por el *Center for Civic Education* (1994) de los Estados Unidos a demanda de la administración educativa de la nación pretende dar respuesta a los cambios curriculares impulsados por ella desde inicios de la década de los 90. Esta propuesta –junto con otras de historia, geografía, estudios sociales, economía,...- estaba dedicada a ofrecer a los estados, a los centros y al profesorado los “national standards” de contenidos del área de estudios sociales (selección y secuencia desde parvulario al grado 12). Los contenidos referidos al derecho, a la justicia y a la ley se mezclan con contenidos relacionados con el sistema político, su funcionamiento, etc...

Finalmente, el trabajo del grupo de juristas catalanes de la ACJD (2000) es una propuesta centrada en situaciones cotidianas, en problemas sociales con los que se encuentran los ciudadanos y las ciudadanas de Cataluña. En esta propuesta –pensada para intervenir directamente en la práctica educativa- los conceptos vertebradores están definidos por los problemas estudiados y por los casos en que se presentan (Queralt i al., 2002).

LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO, DE LA JUSTICIA Y DE LA LEY EN ESPAÑA: ANTECEDENTES

La situación de la enseñanza del derecho, de la justicia y de la ley en España ha ido a remolque de la vida política de este país desde la Ley Moyano (1857), sino antes, hasta la actualidad. Sin pretensiones de exhaustividad, presentamos en este trabajo algunas propuestas para la enseñanza del derecho, la justicia y la ley realizadas en la primera mitad del siglo XX dentro de programas de educación cívica¹:

¹ Por razones de espacio sólo en algunos casos ejemplificaremos los contenidos concretos.

Autor, título, referencia	Contenidos
CABRÉ Y BRU, A. (1909). Educación cívica. Libro del alumno (lectura comentada). Barcelona. El Anuario de la Exportación	Título I. Derecho Político. Contenidos sobre la organización política del estado, entre los que se incluye el poder judicial. Se describen sus características y el papel del jurado. Título II. Derecho Penal. Se trabajan conceptos como: Orden social, delito, pena, relaciones entre delito y pena,.. Título III. Derecho civil. Incluye el trato de temas como La persona, la familia y el matrimonio, la propiedad y la sucesión (el testamento) Título IV. Derecho Procesal. Las funciones judiciales, el juicio, el procedimiento en materia criminal Título V. Derecho Internacional
FRANGANILLO Y MONGE, M. (1915). Lecturas cívicas comentadas. Gerona. Dálmau Carles, Pla & Comp. Editores	Cap. VIII. Familia-Matrimonio-Tus padres Cap. IX. Bienes: Sus clases-Testamento Cap. X. Tutela-Consejo de Familia Cap. XI. Propiedad-Expropiación-Apropiación-Usufructo-Uso habitación-Servidumbres Cap. XII. Obligaciones-Contratos-Compra/venta-Cambio, permuta-Arrendamiento y Censo Cap. XIII. Escritura-Propiedad intelectual e industrial-Registro de la propiedad-Amillaramientos-Contribuciones: sus clases Cap. XVI. Conquista de los derechos-Derechos colectivos de los españoles Cap. XVII. Derecho electoral Cap. XXV. Poder judicial-Juzgado municipal Cap. XXVI. Juzgado de instrucción-Delitos-Pleitos Cap. XXVII. Audiencias-Juicio oral y público-Jurado
MANRIQUE, G. (1933). Educación moral y cívica. Barcelona. Editorial Ruiz Romero. Inspector de 1ª enseñanza de Madrid.	Temas: V. La moral y el deber, VI. La justicia social , VII. El valor cívico, XIII. La tolerancia, XVII. La libertad, XXXII. Diversas formas del estado, XXXIII. La soberanía nacional, XXXIV. El sufragio universal XXXIX. Organización de la justicia, XL. Respeto a la ley , XLI. La selección de los mejores, XLVI. El derecho de gentes
PALAU VERA, J. (1921) . La educación del ciudadano. Barcelona. Seix&Barral	3. Lo que debe el ciudadano a la Comunidad: Cómo protege contra los malhechores, cómo protege contra el fuego, etc... (Se ofrecen datos sobre la seguridad en Barcelona en el año 1913 y sobre los servicios de la Guardia municipal.
Licenciado en filosofía	4. La gran Comunidad nacional. C) Los grandes organismos del estado: el poder judicial 5. Lo que debe hacer el ciudadano por la Comunidad. Los deberes del ciudadano: Cómo debe contribuir el ciudadano al orden dentro de su localidad
RUCABADO, R. (1920). Compendi d'Educació Civil. Sabadell. Impremta Canals i Vila	1ª parte: preguntas relacionadas con el derecho, la justicia y la ley: ley, ley natural, ley eterna, leyes positivas, sanción, reparación, justicia, justicia distributiva, justicia conmutativa, derecho, coacción de la ley, deber, deber jurídico, derecho y deber, libertad, moral, etc...
Premio del Excmo. Ayuntamiento de Sabadell al mejor compendio de educación civil y política en los Jocs Florals de esta ciudad de 3 de agosto de 1918.	2ª parte: derechos innatos, derechos adquiridos, derecho a la vida, derecho a la legítima defensa, derecho de independencia o libertad de acción, etc 4ª parte: Poderes y funciones del estado, deberes del ciudadano hacia el Estado, derechos del ciudadano en relación con el estado, el derecho catalán

Autor, título, referencia	Contenidos
RUIZ AMADO, R. (1913). La educación moral. Segunda edición notablemente refundida. Barcelona. Librería Religiosa	Capítulo III: Art. VI. La moral y la idea de libertad Art. VII. La Historia patria y la idea de benevolencia Art. VIII. La Geografía y la idea de Derecho Art. IX. La idea de perfección y las bellas artes Art. X. La educación moral en las otras disciplinas Art. XI. La idea de sanción
El autor es miembro de la Compañía de Jesús	
SANZ BORONAT, P./FELIU EGIDO, V. (1922). El pequeño ciudadano. El Derecho en la Escuela. Primer libro. Barcelona. J. Ruiz Romero, Sucesor de J. Bastinos	Los capítulos se dividen en dos partes: Tarde primera i Tarde, precedidos de una introducción. En Tarde primera se plantean temas más generales o más vinculados al derecho civil, mientras que en Tarde se plantean temas relacionados con la justicia. Tarde primera: I. Legislación, II. Contratación, III. Matrimonio, IV. Representación y sus clases, V. Expropiación forzosa, VI. Registro civil VII. Censos (...), XVII. Derecho de propiedad, XVIII. Modos de adquirir XIX. Delitos contra la propiedad Tarde: XX. Administración de justicia, XXI. Enjuiciamiento criminal, XXII. Tutela, XXIII. Sucesiones, XXIV. Efectos mercantiles, XXV. Delitos y contratos, XXVI. Deberes cívicos
Subtítulo: Lecturas, conversaciones y relatos infantiles para la educación social y cívica del niño	
Los autores son: Sanz Boronat, doctor en Derecho y Catedrático, por oposición directa, del Instituto de Barcelona Feliu Egido, licenciado en Derecho y Profesor Ayudante en el mismo Instituto	
TORROJA VALLS, R. (1933). La Educación moral y cívica en la Escuela actual. El fundamento científico. La metodología. Temas y sugerencias. 25 lecciones vividas. Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla editores	En la propuesta de programa formado por 60 lecciones -44 de Moral- y 16 de Civismo hay algunas lecciones relacionadas con contenidos del derecho: - lección 40: No matarás. El homicidio y la pena de muerte. Opiniones antiguas y modernas. - lección 41. El derecho de la propiedad - lección 54. Obediencia a las leyes y a las autoridades. Las leyes y las autoridades no son cosa impuesta por un poder tiránico: son el producto de la voluntad de todos los ciudadanos.
TUDELA, A. de (1924). La educación cívica en la escuela primaria. Estudio de Metodología Pedagógica aplicada a la enseñanza del Derecho usual. Gerona. Dalmau Carles, Pla editores	Primera parte. Teoría I. Plan para estudiar la Didáctica especial de cualquier asignatura II. Aplicación del plan común a la enseñanza del Derecho usual III. Notas peculiares o características que ofrece la Educación cívica IV. Programa de Didáctica de la enseñanza del Derecho
El autor es Profesor Numerario en la Escuela Normal de Maestros de Barcelona.	Segunda parte. Práctica I. Lecciones a los alumnos normalistas, en el aula, sobre Derecho penal, industrial e internacional II. Lecciones a los niños, en la Escuela práctica de la Normal de Maestros, sobre preliminares de la asignatura y sobre Derecho civil III. Otras lecciones infantiles, en la Escuela Baixeras, sobre Derecho político y sobre Sociología IV. Pruebas de fin de curso realizadas con alumnos maestros

Como puede comprobarse, los textos están pensados tanto para la escuela como para la formación de maestros y maestras de enseñanza primaria. Además de materiales de este tipo, hemos podido comprobar como en algunos manuales de enseñanza de la historia se integraron contenidos relacionados con la evolución del derecho y de la justicia. Es particularmente interesante el texto de Santiago Sobrequés de historia de 3º de bachillerato (1972).

UNA PROPUESTA PARA ENSEÑAR Y APRENDER LA JUSTICIA

Enseñar el derecho, la justicia y la ley debería tratarse en las aulas desde las primeras edades ya que el día a día del alumnado permite la conceptualización de lo que es justo, muchas veces a partir de situaciones vividas como injustas.

En las aulas de primaria se podrían hacer propuestas como: 1) el análisis de situaciones de vida cotidiana que se producen, por ejemplo, en su propio entorno familiar, en sus relaciones con los adultos o hermanos; en su clase o en el patio al aplicar las reglas del juego, entre otras. Se trataría que el análisis de estas situaciones les permitiera valorar si son justas o no y argumentar estas decisiones; 2) la literatura infantil que, a partir de personajes de ficción, les permite dar sentido al derecho, la justicia y la ley y reflexionar sobre situaciones cotidianas a luz del derecho.

En todo caso sería necesario que el alumnado de primaria fuera descubriendo que no siempre es fácil tomar decisiones sobre lo que es justo y comprendiese que es necesaria la igualdad a la hora de conceder a todos los mismos derechos.

La presente propuesta arranca de un trabajo anterior sobre las representaciones de un grupo de adolescentes catalanes del derecho, la justicia y la ley (Pagès, J, Oller, M., 2007 y Oller, M., Pagès, J. 2007). Y se sustancia gracias a la colaboración del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, del Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona y del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (Casas, T., Oller, M. y Pagès, J. 2010). En él se pretende ofrecer al profesorado de la ESO ejemplos para acercar la justicia al alumnado. La propuesta consta de cuatro bloques. El primero **–Conocer la justicia–** está pensado para informar sobre lo que es la justicia, la imagen que socialmente se tiene de ella y la función y la organización del poder judicial y de la administración de justicia en Catalunya y en España. El segundo bloque **–Vivir la justicia–** pretende acercar al alumnado a un concepto de justicia más cercano que el que proviene del derecho y de la administración. Quiere acercar a los y a las adolescentes a la justicia que emana de la relación personal como miembros de un estado de derecho o al concepto de justicia social, conceptos que se manifiestan en situaciones cercanas que no implican necesariamente al aparato de justicia. Se proponen tres temas: Necesito una partida de nacimiento: el registro civil, La justicia social: ayudar a quien más lo necesita y Un conflicto en la clase. En cambio, el tercer bloque **–Pedir justicia–** presenta circunstancias en las que es necesario recorrer a la administración de justicia a partir de situaciones bien

conocidas: conflictos en la familia como la separación de los padres; conflictos con la empresa como el despido de la madre, o vivencias relacionadas con pequeños delitos como el robo de una motocicleta. En el cuarto bloque **–Hacer justicia–** plantea situaciones que requieren conocer el funcionamiento de la justicia, de la ley y del derecho [¿Quién interviene en un juicio?, ¿qué hacen las personas que intervienen?; Mi hermano es jurado en un juicio y ¿Qué es un proceso judicial?], ya que la justicia democrática necesita que sus ciudadanos y ciudadanas la sientan suya y estén preparados para poder participar en ella en cualquiera de las muchas situaciones posibles.

En definitiva, esta propuesta pretende que la enseñanza del derecho y de la justicia tenga un espacio en el currículo escolar y forme parte de aquellos conocimientos que ha de tener la ciudadanía para poder participar plenamente en la vida de una sociedad democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABA Special Committee on Youth Education for Citizenship (1995). *Essentials of Law-Related Education. A Guide for practitioners & policymakers*. <http://www.abanet.org/publiced/lawday/studentsurvey01.html>.
- ACJD (2002). *L'Arnau descobreix el món de la justícia (aproximació al dret)*. Barcelona: Fundació J. Bofill.
- Allen, J. (Ed.) (1999). *Class Actions. Teaching for Social Justice in Elementary and Middle School*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Audigier, F. et al. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Casas, T., Oller, M. y Pagès, J. (2010). *Ensenyar i aprendre la justícia*. Quaderns del Consell de Coordinació Pedagògica, 5. Tribunal Superior de Justicia de Catalunya. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Center for Civic Education (1994). *National Standards for Civics and Government*. Calabasas, California.
- Hirst, J. (1998). *Discovering Democracy. A Guide to Government and Law in Australia*. Commonwealth Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Commonwealth of Australia. Curriculum Corporation.
- Oller, M. y Pagès, J. (2007). La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 73-85.
- Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- Queralt, J. M. et al. (2002). Educar i ensenyar també en els valors del dret i de la justícia. *Perspectiva Escolar* 270, 22-27.
- Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. Paris: ESF éditeur. Traducción español: Robert, F. (2003). *Vivir y enseñar el Derecho en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Roche, G. (Coord.) (2002). *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. París: ESF editeur.
- Sobrequés, S. (1972). *Cives. Historia Antigua y Media*. 3º Curso de Bachillerato. Barcelona: Teide.

- Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. A. (Eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Tozzi, M. (2001). *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Fondation Roi Baudouin. Bruxelles: Les éditions européennes.
- Yates, R. (1997). Law-Related Education in Social Studies. En Wright, I. y Sears, A. (Eds.), *Trends & Issues in Canadian Social Studies* (pp. 195-207). Vancouver: Pacific Educational Press.

LA MOZARABÍA ANDALUSÍ: MINORÍA INVISIBLE EN EL CURRÍCULO. THE MOZARABIA ANDALUSÍ: INVISIBLE MINORITY IN THE CURRICULUM

ANDRÉS PALMA VALENZUELA
Universidad de Granada
andrespalma@ugr.es

PUNTO DE PARTIDA

Explorar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales -en adelante CCSS-, nuevas posibilidades para la superación de la invisibilidad de ciertas temáticas y realidades detectadas en el currículo universitario y en el sistema educativo español, constituye un estimulante reto que nos ha impulsado a diseñar algunas propuestas al respeto.

Conscientes de la necesidad de articular procesos metodológicos innovadores para la enseñanza de las CCSS, hemos desarrollado un programa de acción concretado en una iniciativa interdisciplinar que, valiéndose de materiales diversos, se ha revelado como estrategia eficaz y novedosa para acrecentar la visibilidad de personas, colectivos sociales, lugares y temáticas que ocupan lugares de penumbra en los currículos oficiales. En tal sentido consideramos que nuestra contribución puede resultar significativa tanto para la “Innovación y Curriculum de CCSS” como para la “Formación del Profesorado de CCSS”.

Con objeto de poner en valor la realidad humana, cultural, social y religiosa que representó la mozarabía andalusí, hemos diseñado un procedimiento basado en el subgénero literario de la novela histórica en razón de su gran potencial didáctico. Centrados en el colectivo mozárabe, antaño excluido por el poder político-religioso y hoy presente de forma residual en libros de texto y en los diversos niveles curriculares, ofrecemos una propuesta fundamentada en la experiencia adquirida tras cinco años de experiencia en el contexto de la materia “Didáctica de las CCSS”.

Aumentando la visibilidad de tal minoría, sobre todo, en la formación inicial del profesorado, buscamos paliar de algún modo los silencios y omisiones que han propiciado el llamativo ocultamiento de un colectivo cuya existencia resulta desconocida para gran parte del alumnado. Ello contribuirá, además, a la recuperación de un ámbito de la memoria histórica integral que debe otorgar a todos un lugar propio no siempre reconocido en la historia oficial a la mozarabía andalusí, integrada por varios miles de hombres, mujeres y niños entre los años 711 y 1162, cuando, según indican las fuentes musulmanas y cristianas, fueron exterminados (Jiménez, 2013, p. 304).

Consideramos urgente superar tal ignorancia desde el currículo escolar, la formación del profesorado y la investigación, al concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje de las CCSS como vía de fomento de valores sociales, incentivación de un desarrollo sostenible y lucha por una sociedad democrática donde a todos les sea posible ver recocida su dignidad y justa memoria.

En razón de ello planteamos esta iniciativa conscientes además de que nos sitúa ante una cuestión controvertida y frecuentemente soslayada a nuestro juicio por dos causas esenciales: la ignorancia de la Historia o el imperativo político de reescribir ciertas páginas del pasado desde paradigmas de comprensión más cercanos a la ideología que a una interpretación rigurosa y científica de las fuentes, no siempre reconocido por sus responsables (Maíllo, 2011, pp. 11-19).

Por tales motivos no nos cabe duda de que, cuanto más mejore el conocimiento de nuestro pasado, mejor se entenderá nuestro presente y cuanto mejor comprendamos nuestro presente, en mejores condiciones estaremos para afrontar el futuro (Mata, 1995, p. 37).

SOMBRAS DE UN OLVIDO

El primer dato que nos llevó a caer en la cuenta de la invisibilidad de la minoría mozárabe radicada en el territorio de la Península Ibérica –denominado «Al-Andalus» por el invasor–, fue la percepción, de carácter difuso en un primer momento, del lugar de penumbra que todo lo relacionado con ella ocupa en el currículo de enseñanzas obligatorias. Hipótesis inicial que pudimos confirmar a posteriori mediante un análisis del elenco de libros de texto más representativos de nuestro entorno –de los que se omitirá toda referencia editorial por razones publicitarias–, que desarrollan los contenidos mínimos de Educación Primaria y Secundaria establecidos por la legislación educativa, al menos, desde 1990.

Sorprendidos por tal evidencia, completamos la investigación efectuando, desde 2004 hasta hoy, varias encuestas anuales de opinión –cuyo modelo tipo incluimos en el Anexo I– entre el alumnado de las diversas materias del área de Didáctica de las CCSS de las que he sido responsable desde entonces¹, cuyos resultados vinieron a confirmar el desconocimiento, cuando no la ignorancia total, que sobre este asunto padece un gran número de estudiantes de las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Impactados por tales datos, continuamos la investigación indagando de manera más informal sobre la percepción que de tal realidad posee el alumnado del último año de Bachillerato y algunas otras titulaciones universitarias, a excepción de la de Historia, y los resultados fueron similares.

¹ Algunas de las materias impartidas desde 1996 hasta hoy en la Universidad de Granada han sido: *Arte y Cultura andaluza*, *Patrimonio histórico artístico y cultural*, *Conocimiento del Medio*, *Didáctica de las CCSS*, *Hª de Europa*, *Practicum*, *Hª del cristianismo* y *diversos cursos de posgrado*.

Llegados a este punto, y a la búsqueda de explicaciones para tal ignorancia, realizamos una revisión de las principales fuentes documentales del período, tanto musulmanas como cristianas, acompañada de un análisis de los estudios más significativos sobre el tema cuyo fruto quedó plasmado en dos publicaciones (Palma, 2010 y 2013) de las que retomaremos a continuación algunas de sus aportaciones.

El primer dato obtenido se centra en la percepción que los contemporáneos de este colectivo humano tuvieron del mismo. El segundo, en el velo de olvido que sobre él ha caído durante décadas por juzgarse un asunto irrelevante. El tercero tiene que ver con el tratamiento obtenido por tal contenido en el currículo español de enseñanzas obligatorias durante las últimas décadas durante las cuales su presencia se redujo al nivel de anécdota imprecisa o, simplemente, fue omitida.

Las razones explicativas de ello no han sido aún suficiente analizadas, a pesar de que resulten fácilmente imaginables. No obstante, dado el carácter de este trabajo y la limitación de espacio que nos impone, sólo nos centraremos en algunas ideas relativas al primer punto como respuesta a este doble interrogante: ¿Cómo era percibido el colectivo mozárabe por sus convecinos musulmanes y judíos? ¿Cómo les veían los cristianos del norte?²

Para responder a la primera cuestión, partimos de una premisa: la convivencia con los musulmanes era el gran problema de los mozárabes pues debían guardar un delicado equilibrio entre una rendición incondicional, que podía aniquilarlos por absorción, y una oposición frontal, cuyo efecto podía ser con toda seguridad su violenta represión. Se veían pues forzados a defenderse con prudencia y tacto para evitar su destrucción. Como recuerda Jiménez (2013, p. 304), la solución ante la amenaza musulmana fue adoptar actitudes de temporización y adaptación en lo secundario respecto a las imposiciones del opresor junto a una clara oposición de tipo verbal, como única vía para asegurar la unidad comunitaria y sostener un nivel básico de alerta y garantía de defensa eficaz frente a los posibles atractivos de la nueva situación.

Para los musulmanes los cristianos no eran en cambio un problema serio, al menos, hasta después de la época omeya; de ahí que las referencias a ellos en sus fuentes históricas sean siempre escasas. El poder central era demasiado poderoso para que un grupo social aislado e inerte como los mozárabes pudieran amenazar su seguridad. Los diversos episodios violentos registrados, incluso los liderados por Omar Ibn Hafsún, nunca fueron luchas religiosas, sino sociales; revueltas de la población autóctona islamizada contra la nobleza musulmana de origen oriental³.

² Los datos disponibles en las fuentes sobre este asunto son limitados. Los testimonios musulmanes, donde destaca Ben Al-Jatib, son más escasos que los de origen cristiano y abordan las relaciones con los mozárabes de forma incompleta y tangencial. Por otra parte las fuentes cristianas pertenecen a la segunda mitad del siglo IX y al X (Jiménez, 2013, pp. 303-304).

³ Si Ibn Hafsún intentó con su conversión al Cristianismo darle a su levantamiento un carácter de lucha de liberación político-religiosa para extenderla a todo Al Ándalus, hemos de decir que fracasó. No consta que los cristianos como tales hubieran tomado nunca partido abierto por él. No podían al jugarse con ello su existencia. Por otra parte, como se indicó, se sentían satisfechos e identificados con la nueva situación; y hasta orgullosos del poderío de su Reino” (Jiménez, 2013, p. 305).

La mozarabía sólo pasa a ser un problema para el Estado islámico cuando las fronteras con los cristianos se acercan al sur, siendo una fecha relevante en tal proceso la reconquista de Toledo en el año 1085. Será entonces cuando surja la preocupación musulmana por los cristianos al ver en ellos potenciales aliados del enemigo norteño. Por ello, roto el equilibrio de poder hasta entonces vigente, se inició la gradual aniquilación de la mozarabía ya percibida como una amenaza para el Estado.

Paradójicamente durante el siglo VIII, e incluso tras la crisis de mediados del IX cuyo exponente fueron los “martirios voluntarios” de los años cincuenta, tal situación era para muchos inimaginable pues, según la lógica de los hechos entonces imperante, lo que tal vez hubiera estado a punto de suceder, de haber surgido un sucesor idóneo para continuar la política expansionista de Almanzor, habría sido la unificación de la Península bajo la dinastía Omeya.

Por tales razones, resultan comprensibles los escritos violentos, y a veces calumniosos, de los cristianos junto al silencio musulmán de entonces. Los primeros porque éste era el único medio de hacer frente al opresor y, el silencio, porque nada temían de sus sometidos a quienes, incluso, les negaban la categoría de enemigos. Por si ello no fuera suficiente, se sumó el hecho de que las autoridades cristianas se mostrasen con frecuencia incondicionales del poder central; circunstancia que hizo imposible ver un peligro en ciertas minorías refractarias (Jiménez, 2013, p. 305).

Los principales rasgos que definieron la coexistencia cristiano-musulmana en Al-Andalus y la mutua percepción existente entre ambos colectivos desde el siglo IX fueron⁴:

- Ignorancia mutua, próxima a la indiferencia, que recela y posterga al otro.
- Ausencia de debates teológicos en profundidad al estilo de Oriente.
- Rechazo de todo lo musulmán por parte de los círculos cristianos cultos.
- Desprecio de la mayoría islámica hacia el infiel, desde su prepotente hegemonía, y adopción de actitudes de incomunicación respecto a los mozárabes que impiden todo diálogo.
- Práctica de similar actitud de aislamiento en ciertos ambientes monásticos respecto al mundo islámico que potenció el desconocimiento y rechazo del Islam.

Sobre la percepción que los cristianos del norte tenían de los del sur, la respuesta es compleja pues ambos colectivos, a pesar de compartir la misma fe, se ignoran y recelan unos de otros a causa de la falta de comunicación existente y las diferencias idiomáticas, culturales y políticas que, a veces, les convierten en desconocidos.

Muy reducidos numéricamente desde el periodo de Taifas (1009), empobrecidos en todos los órdenes, e inmersos en un fuerte sincretismo religioso que les ocasionó dificultades con los del norte, los mozárabes pasaron a ser tierra de nadie y presa fácil para Almorávides (1090) y Almohades (1145) que acabaron exterminándoles (Palma, 2010, p. 62).

⁴ Retomamos aquí ideas de trabajos anteriores propios (Palma, 2013, p. 121) y de otros autores (Herrera, 2005, p. 34, Del Río, 1998 y Bueno, 2013).

Tales coordenadas llevaron de forma gradual a dicha minoría, mucho antes de su extinción en época almohade, a convertirse en un colectivo desapercibido por su aislamiento, mesura y discreción en los comportamientos exteriores, como hoy continúa sucediendo en los países de mayoría musulmana (Palma, 2013, pp. 25-45). Situación que explica la aparición del apelativo «mozárabe» o arabizado acuñado por los cristianos del norte en torno al siglo X.

Sus problemas continuaron a pesar del avance de los reinos cristianos hacia el sur que no significó siempre para los mozárabes su normalización y completa aceptación pues, desde el principio, las gentes del norte recelaron de ellos al considerarles contaminados por el Islam. Incluso intentaron de forma reiterada imponerles los usos y costumbres latinos en detrimento de sus ancestrales tradiciones hispano-visigodas conservadas generación tras generación.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Buscando poner en valor la ignorada realidad de esta minoría andalusí, proponemos una metodología didáctica para su estudio basada en la novela histórica, convencidos de que su desarrollo puede ayudar a subsanar el llamativo vacío curricular que ha alterado una parte de nuestra memoria histórica durante las últimas décadas.

Incomprendido en su tiempo y aún hoy desconocido por muchos, tal colectivo humano ha sido orillado a los márgenes de la Historia. Como remedio a tal olvido deseamos recuperar su visibilidad en el currículo desde las siguientes premisas (Palma, 2013b, p. 8):

- El valor de la novela histórica, en adelante NH, como género asentado cuyo vigor resulta hoy plenamente contrastado.
- La eficacia de la NH como instrumento para redescubrir el pasado en razón de su capacidad para hacer de la Historia una vía de excepción muy útil para ayudar a desvelar quiénes y cómo somos y porqué somos así. Y ello, a pesar de las reservas que sobre ella muestran algunos historiadores.
- La frecuente percepción de la Historia y su enseñanza como una actividad árida, aburrida y escasamente motivadora.
- La existencia, entre el alumnado y una parte del profesorado de un deterioro cuantitativo-cualitativo de la calidad del conocimiento histórico; la persistencia de carencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico; la pervivencia de factores perturbadores de orden ideológico y político; dificultades para la comprensión de ciertos periodos históricos e, incluso, problemas asociados al dominio de las competencias en comunicación lingüística y cultural.

Como profesionales de la Didáctica de las CCSS, tal panorama supone a nuestro juicio un dato preocupante pues, uno de los objetivos del sistema educativo consiste, precisamente, en garantizar la formación de la percepción de la temporalidad junto con la

construcción de una conciencia histórica capaz de garantizar que los estudiantes se ubiquen y comprendan, con ciertas garantías, la realidad en su compleja dimensión histórica (Santisteban y Pagés, 2011, p. 230). Y qué duda cabe de que para ello se requiere un profesorado consciente de las finalidades de la enseñanza de la Historia y de la temporalidad cuya formación constituye una clara responsabilidad del sistema universitario (García, 2010).

Conocedores de la evolución de nuestra área y persuadidos de la necesidad de renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y del espacio geográfico, hemos optado por la NH como recurso aplicado a ello con la certeza de que la frontera que separa los territorios histórico y literario resulta una realidad permeable donde la savia de la Historia vivifica la Literatura al tiempo que ésta se convierte en fuente para el conocimiento histórico (Mata, 1995, p. 14).

La metodología aplicada, cuya descripción ampliamos en el Anexo II, recorre el camino contrario al que suelen seguir los autores de NH: concreción de ideas previas; documentación y ambientación (histórica, espacial y antropológica, etc.); articulación de la trama; elaboración final del texto.

En nuestro caso el itinerario es el inverso: inmersión del lector en la trama para, desde ella, esbozar y reconstruir con una gradual precisión un marco cuádruple: geográfico-espacial, histórico-temporal, antropológico y patrimonial.

Tras un laborioso proceso, ya descrito en otro lugar (Palma, 2013b), del que su responsable docente realiza un exhaustivo seguimiento mediante sesiones teóricas, prácticas y de tutoría, cada alumno y alumna participante elabora una memoria final como reflejo y constancia del proceso desarrollado en cuyas páginas debe quedar constancia detallada de tal conjunto de coordenadas.

El resultado final, tal como suelen describirlo sus mismos protagonistas en sus valoraciones, constituye un proceso de lectura y análisis inicialmente tedioso que, a medida que avanza, y la trama de la obra “engancha”, se torna gradualmente activo, ameno y lúdico siendo su valoración final en el 95% de los casos altamente positiva.

CONCLUSIONES

Como valoración provisional del desarrollo de esta propuesta, durante más de cuatro años académicos, podríamos afirmar finalmente lo siguiente:

- Gracias al proceso metodológico descrito, aplicado a tres novelas ambientadas en el Medioevo andalusí, la mayor parte del alumnado participante ha descubierto de forma activa, lúdica y eficaz a la minoría mozárabe, prácticamente desconocida para ellos antes de su participación en la experiencia.
- Los estudiantes han constatado la invisibilidad de tal contenido en el currículo de las áreas de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales donde, a pesar de recogerse en su programación de contenidos mínimos, pasa prácticamente desapercibido.

- Los principales exponentes de tal omisión son: las escasas alusiones a tal minoría por parte del profesorado, las referencias sucintas a la misma contenidas en los libros de texto y, finalmente, su completa omisión en las actividades complementarias desarrolladas.
- Por todo ello consideramos confirmada la eficacia de la propuesta realizada; siendo ésta una conclusión final de la que no podemos ofrecer más evidencias en razón del límite de espacio a que nos somete la presente exposición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno García, F. (2013). *Los mozárabes*. Málaga: Buentos S. L.
- Del Río Martín, J. y González Jiménez, M. (1998). *Los mozárabes: una minoría olvidada*. Sevilla: Fundación El Monte.
- García Ruíz, A. L. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Universidad.
- Herrera Roldán, P. (2005) (Ed.). *Obras completas. S. Eulogio de Córdoba*. Madrid: Akal.
- Jiménez Pedrajas, R. (2013). *Los mozárabes en Al Andalus*. Córdoba: Almuzara.
- Maíllo Salgado, F. (2011). *Acerca de la conquista área de Hispania*. Gijón: Ed. Trea.
- Mata Induráin, C. (1995). Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. En K. Spang. I. Arellano y C. Mata (Coords.), *La novela histórica. Teoría y comentarios* (pp. 337-355). Pamplona: EUNSA.
- Palma Valenzuela, A. (2010). *Rogelio de Parapanda*. Granada: Atrio.
- Palma Valenzuela, A. (2013). *Cristianismo en Granada. Notas para su estudio histórico*. Granada: Universidad.
- Palma Valenzuela, A. (2013b). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. [En línea] *Clío. History and history teaching*, 37, 1-16. Accesible en <http://clio.rediris.es/n39/articulos/AndresPalma.pdf>.
- Santisteban Fernández, A. y Pagés I Blanch, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la Educación Primaria: CCSS para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

ANEXO I: CUESTIONARIO TIPO USADO EN LA ENCUESTA ANUAL AL ALUMNADO SOBRE LA PRESENCIA DE LA MINORÍA MOZÁRABE EN LOS LIBROS DE TEXTO

El cuestionario reproducido ha sido aplicado, con variantes poco significativas, a los alumnos y alumnas de las anteriores Diplomaturas de Magisterio y Educación Social y Licenciatura en Pedagogía y el actual Grado de Maestro en Educación Primaria matriculados en materias optativas del área de Didáctica de las CCSS de la UGR, antes citadas, impartidas por el profesor Andrés Palma Valenzuela entre 2004 y 2014.

CUESTIONARIO TIPO A REALIZAR EN CASA DURANTE 15 DÍAS:

1. Identificación de materiales:
 - 1.1. Nivel educativo del libro de texto (primaria, secundaria, bachillerato).
 - 1.2. Editorial.
 - 1.3. Autores.
2. Contenido:
 - 2.1. Información recogida (relación y nº de páginas donde figura la palabra “mozárabe” o expresiones sinónimas).
 - 2.2. Ilustraciones relativas al tema (relación, nº de páginas y breve descripción del imagen).
 - 2.3. Actividades incluidas en el libro de texto donde se trabajen contenidos relativos a esta minoría social (relación y nº de páginas).
3. Actividad docente en el aula: Análisis, desde las posibilidades de cada estudiante, de la atención dedicada por el profesorado a este tema (para ello se propone la redacción de un párrafo descriptivo y valorativo de pocas líneas de extensión por parte de cada participante en la encuesta).
4. Enumeración de otras actividades complementarias desarrolladas en las que, de algún modo se trabajara el tema: visitas, Itinerarios didácticos, lecturas completarias, películas, trabajos, etc.
5. Ideas en el recuerdo: Redacción de un párrafo libre de 10 líneas donde se realice una valoración general de la presencia real que el estudio de este contenido del ámbito histórico y artístico del currículo.
6. Otras sugerencias.

ANEXO II: ITINERARIO METODOLÓGICO DESARROLLADO EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Actividades realizadas durante los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15 en los Seminarios de Prácticas de la asignatura *Didáctica de las CCSS* del 2º año del Grado de Maestro en Ed. Primaria como proceso de validación de la siguiente hipótesis inicial: “El trabajo con la novela histórica en el contexto de nuestro quehacer profesional constituye un instrumento didáctico innovador y eficaz para profundizar en la visibilidad o invisibilidad de la Mozarabía andalusí en el Currículo”.

Proceso de validación de la hipótesis:

1. Escenario: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
2. Participantes: 340 estudiantes del 2º año del Grado de Maestro Ed. Primaria de la materia *Didáctica de las CCSS*. Distribuidos en 5 grupos (entre 69/65 estudiantes).

3. Temporalización: 3 cursos (2012/13, 13/14 y 14/15), semestre 1º, 16 semanas hábiles de trabajo (septiembre-febrero)
4. Actividades del Alumnado: 3 horas semanales de clase teórica y 3 seminarios de 1½ horas en pequeños grupos; trabajo personal (consulta de fuentes, bibliografía, reuniones de trabajo previo en la Facultad, Biblioteca, etc.
5. Actividad del profesor responsable: Preparación remota de la actividad; 6 horas semanales de tutoría; módulo por curso de 3 horas de docencia teórica y 3 seminarios de 1½ por grupo. Total: 6 horas teoría y 9 de prácticas.

Actividades realizadas durante cada año académico:

1. Presentación de actividades: clarificación de criterios de acción, objetivos, metodología y sentido del proceso.
2. Desarrollo de actividades según esta secuencia:
 - 2.1. Presentación-organización de materiales a trabajar. Calendario y plazos.
 - 2.2. Normas para la distribución de materiales y bibliografía.
 - 2.3. Concreción de criterios para la lectura y análisis de los siguientes materiales:
 - a. Tres novelas: *El mozárabe* y *El camino mozárabe* de Jesús Sánchez Adalid; *El reino de cristiania* de Gabriel Pozo.
 - b. Notas del profesor sobre la contextualización histórica de las obras.
 - c. Cuatro artículos de introducción a la novela histórica como realidad literaria.
 - d. Cuatro artículos sobre el uso de la novela histórica como recurso didáctico
 - 2.4. Metodología de cada sesión de prácticas:
 - a. Trabajo previo, a indicación del profesor, sobre el material de cada sesión.
 - b. Participación activa de sus integrantes mediante intervenciones personales fundamentadas.
 - c. Ausencias sólo justificables por razones de salud o laborales
3. Intervenciones de autores en la Facultad: 28.01.2013 y 03.12.2014 en jornadas de clausura de las prácticas con asistencia del alumnado y profesores del Dpto. y la Facultad. Sesiones de más de 2 horas con este contenido:
 - a. Presentación de autores por responsables del Vicedecanato de Estudiantes-Extensión cultural y el profesor de la asignatura.
 - b. Conferencia de los novelistas.
 - c. Debate con los ponentes.
4. Elaboración de una Memoria por parte de cada alumno sobre la actividad desarrollada como parte del proceso de evaluación de la materia.
5. Análisis parcial de la propuesta en los siguientes foros:
 - *X Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* «Repensar l'ensenyament i l'aprenentatge de l'espai geogràfic i del temps històric en tems de crisi». Barcelona, 21-23 de febrero de 2013.

- *Dos Seminarios de investigación*: Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Jaén.
- *III Jornadas de Novela histórica*. Granada, 8 y 9 de noviembre de 2014. Biblioteca de Andalucía. Consejería de Educación.
- 6. Publicación en 2013 de un artículo científico, citado en la bibliografía, donde se valora parcialmente la propuesta en el marco de un estudio más amplio sobre Novela histórica y Didáctica de las CCSS.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEMOGRÁFICA Y CULTURAL DE LA MUERTE EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA EXPERIENCIA DE AULA

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Jaén
mpeinado@ujaen.es

JUAN NICAS PERALES

Departamento de Antropología, Geografía e Historia
Universidad de Jaén

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se inserta en la línea de investigación que, desde hace más de dos décadas, defiende y abala, a través de numerosos trabajos e implementaciones de aula Calvani (1986 y 1988), Egan (1991), Cooper (2002 y 2006), Trepát y Comes (2002), Mariana y Rodríguez (2007), Cuenca (2008), entre otros), que la enseñanza-aprendizaje de la historia es posible en Educación Infantil, frente a las teorías clásicas, herederas del pensamiento piagetiano y fuertemente asentadas en la trayectoria curricular de nuestro país hasta la actualidad.

Según Piaget, la construcción progresiva de las relaciones espaciales y temporales se inicia en los planos perceptivo y sensomotriz y continúa en el representativo e intelectual. El niño presentaría, por tanto, en esta etapa, un gran confusión inicial, con dificultades serias para la utilización de ideas abstractas y por tanto, con una falta natural del sentido del tiempo en general e histórico en particular. Esta teoría fue posteriormente rebatida por otros autores como Bruner y, fundamentalmente, por Antonio Calvani, que afirmó que algún tipo de comprensión temporal es posible en los niños y niñas en las fases preoperatorias (de 3 a 6 años), y que ésta podía ser explotada para la construcción temporal e histórica ya en estas edades (Trepát, C., Beltrán, J. A., 2000, p.59), pues las dificultades que presenta la enseñanza-aprendizaje de la historia radican, como defendieron posteriormente Trepát y Comes (20002) en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico.

De acuerdo con las teorías clásicas, el aprendizaje del tiempo en Educación Infantil partiría de lo que conocemos como el “tiempo vivido” o tiempo personal, donde la clave sería el ritmo, es decir, la frecuencia y regularidad en sus vidas, centrada en las rutinas,

que les ayudan a situarse en el tiempo social, para pasar posteriormente a la construcción de la orientación temporal, mediante el concepto de sucesión (pasado-presente-futuro), y edificar por último la posición (simultaneidad y duración, a la vez que cambios y velocidades). Esta gradación, si bien pudiera resultar lógica en tanto que va de lo sencillo a lo complejo y de lo aparentemente concreto a lo abstracto, creemos que debe ser cuestionada o al menos matizada, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Entra en conflicto con la evidencia, como demostró Brown, de que el alumnado de cinco años es capaz de ordenar cronológicamente una narración y establecer relaciones causales.
- Ignora, como expusieron Ausubel y Novak en su ya clásica teoría del aprendizaje significativo, que el factor más importante en el proceso de aprendizaje, es lo que ya se sabe, es decir, la idea de tiempo que posee el alumnado previamente, y en este sentido Calvani defiende que los más pequeños tienen un concepto previo de tiempo e historia. En la misma línea Tonda Monllor (2001) expone que en la evolución de las nociones temporales participan la madurez intelectual del niño, la formación escolar y las experiencias cotidianas.
- Siguiendo a Egan (1991), los niños y niñas pequeños tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad y hasta de la duración (categorías frecuentes en los cuentos: hace muchos años, hace tiempo...) y en todo caso, lo podemos construir de una forma abstracta, precisamente a partir de relatos con base histórica.
- Por lo que respecta a la duración, parece claro que poseen un cierto orden sobre el tiempo familiar y pueden llegar a imaginarse el tiempo de cuando sus abuelos eran pequeños¹. También tienen una capacidad clara de imaginar y concebir los tiempos lejanos. Tomando como referencia estos dos ítems podemos para iniciar a los niños en la construcción de las duraciones históricas y por ello nos ha parecido idóneo empezar por la prehistoria como tiempo remoto, que además ellos saben situar en un eje cronológico en base a los conocimientos ya adquiridos en torno a los dinosaurios, pues saben que su desaparición fue anterior a la presencia del hombre en la tierra. De esta forma se estructuran secuencias didácticas que hacen posible un aprendizaje histórico real.

Ahora bien, el “tiempo vivido” al que aludían las teorías clásicas como único tiempo que los niños comprenden en esta etapa, es idóneo como marco de referencia para apprehender el tiempo histórico, y, consecuentemente, para situarnos ante la muerte como evolución temporal de la propia vida.

En tercero de infantil han naturalizado de forma cuasi mecánica unas rutinas espaciales y temporales que les facilitan en primera instancia su propio horizonte histórico: se sientan en la Asamblea a primera hora de la mañana, allí hablan sobre el tiempo que

¹ En Inglaterra y Gales proponen los cinco o seis años el aprendizaje de la utilización correcta de los términos ayer, hoy, antes, después, viejo, nuevo, pasado y presente en relación a la vida familiar, personal y comunitaria (Trepatt, 2011).

hace, la sucesión de las estaciones y sus signos visibles (crecer o florecer) o los compañeros y compañeras que no están ese día, ayer-hoy-mañana, pasado-presente-futuro y la evolución que los seres vivos experimentan en ese transcurso; así, culmina en este curso un bagaje en el área de Conocimiento de Entorno que les hace más autónomos, activos y participativos en el aprendizaje por descubrimiento, situando ahora a la persona, como ser vivo, en el centro de su aprendizaje.

Previamente a la realización de esta actividad han dedicado tres semanas a estudiar el cuerpo humano, su composición y evolución, por lo que están preparados para entender los signos de vida y muerte de las personas; por ello nos pareció idóneo, como explicaremos posteriormente, iniciar el estudio de la Prehistoria a través del descubrimiento de unos cuerpos enterrados, al parecer, hace mucho tiempo: pasaremos de lo concreto a lo abstracto y posteriormente de la manipulación activa, ejerciendo ellos mismos/as como pequeños arqueólogos a la conceptualización simbólica, cómo y por qué enterraban a sus muertos y que nos dice esto de su forma de pensar y vivir.

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA MUERTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La muerte articula y trasciende la realidad del individuo pero que ha sido ignorado en términos generales en una cultura, como la occidental, que la ubica “extramuros” en el sentido espacial, simbólico y mental del término, un posicionamiento que se refleja en el sistema educativo. Como afirman González y Herrán (2010) si la escuela debe educar para la vida ¿por qué excluye la muerte?

Las potencialidades que presenta el estudio de la muerte desde el punto de vista geográfico e histórico carecen de tradición didáctica en Educación Infantil porque se ha considerado únicamente desde su sentido trascendente, siendo otras las instituciones sociales que se han encargado de ella y obviando su contribución indispensable para el desarrollo de competencias básicas, como interacción con el mundo físico, cultural y artística o autonomía e iniciativa personal.

Por ello, en este trabajo nos hemos planteado el estudio de la muerte desde un triple objetivo:

- Su relación con la apprehensión del tiempo vivido y social: finitud de los seres vivos, sucesión de las culturas... a modo de iniciación al alumnado en nociones básicas que le permitan comprender posteriormente el tiempo histórico.
- La naturalización de la cultura de la muerte como un aspecto importante para entender a los vivos, por tanto, como parte de los contenidos históricos de las diversas culturas occidentales (ritos funerarios, creencias, formas de enterramiento...). De esta forma, como expone Herrán (2008), la muerte deja de ser un tabú para convertirse en un ámbito didáctico normalizable, pues los niños desde los tres años comienzan a hacerse preguntas en torno a ella.

- Un acercamiento desde la mortalidad a la comprensión del movimiento natural de la población que sentará las bases, de forma sencilla, desde lo concreto, su presente (causas de mortandad en la actualidad, esperanza de vida), hacia lo abstracto (de qué, por qué y cuándo morían los hombres y mujeres prehistóricos), para entender posteriormente los ciclos demográficos.

El actual currículum de Educación Infantil de la LOMCE estructura el segundo ciclo en tres áreas: conocimiento y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación; las tres se relacionan con la enseñanza de la historia, pues la misma contribuye a la construcción de la propia identidad, desde su pasado, mediante fuentes históricas, siendo las excavaciones arqueológicas idóneas por su carácter sensorial y experiencial.

En cuanto a los objetivos concretos del área de Conocimiento del Entorno, los más directamente relacionados con el tiempo y la muerte son: “Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento” y “Conocer distintos grupos sociales, cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”.

Teniendo en cuenta este marco curricular nos proponemos hacer de la muerte un contenido, en Educación Infantil, que permita comprender el tiempo y enseñar contenidos propios de la Geografía e Historia que estudiarán posteriormente, desde procedimientos, como vamos a exponer a continuación, ligados a la investigación histórica.

IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA

Nuestra experiencia didáctica en el aula se incardina, siguiendo la programación de aula estipulada a comienzo de curso, dentro del área de autonomía y conocimiento personal, en la evolución desde su espacio vivido, donde el egocentrismo que lo caracteriza evoluciona partiendo de su propio cuerpo, como única referencia, hacia el reconocimiento del otro, de otros cuerpos, con características comunes y distintas y situados a su vez en diferentes etapas de la vida, conectado con la secuenciación pasado-presente-futuro.

Nos proponemos a continuación continuar la construcción de su identidad y el proceso de socialización con la presentación, adaptada a su nivel, de los seres humanos que nos precedieron en la Prehistoria, iniciando la fase de motivación el día 22 de octubre de 2014² a través de una carta que llega a su clase y se expresa en los siguientes términos:

QUERIDOS NIÑOS Y NIÑAS DEL MARÍA ZAMBRANO:

² Queremos mostrar nuestro infinito agradecimiento a Ana Rosario Lechuga, maestra del grupo 5 años B del CEIP “María Zambrano” de Jaén capital, por abrirnos las puertas de su aula y dejarnos compartir y aprender de su alumnado, siempre con la mejor disposición y entusiasmo.

*SOMOS DOS ARQUEÓLOGOS, ¿SABÉIS LO QUE HACE UN ARQUEÓLOGO?
NOS HEMOS ENTERADO DE QUE ESTÁIS ESTUDIANDO EL CUERPO HUMANO Y SABÉIS UN MONTÓN DE COSAS, POR ESO OS NECESITAMOS.
RESULTA QUE NOS HEMOS ENCONTRADO 11 CUERPOS DE PERSONAS QUE VIVIERON EN JAÉN HACE MUCHOS, MUCHOS, MUCHOS AÑOS.
QUEREMOS CONTAROS COSAS SOBRE NUESTRO DESCUBRIMIENTO Y ENSEÑAROS CÓMO TRABAJAMOS.
¡¡¡¡ A LO MEJOR QUERÉIS SER ARQUEÓLOGOS CUANDO SEÁIS MAYORES!!!
¿ESTÁIS INTERESADOS EN QUE VAYAMOS A VUESTRA CLASE?
SI DECÍIS QUE SÍ, MANDADNOS UNA CARTA, Y NOSOTROS OS HACEMOS UNA VISITA EL MARTES QUE VIENE, 28 DE OCTUBRE.
¡¡¡TENEMOS MUCHAS GANAS DE CONOCEROS!!!*

Los niños y niñas se muestran entusiasmados ante la visita de los arqueólogos y sobre todo ante el descubrimiento de los cuerpos, y deciden en Asamblea escribir una carta de respuesta de toda la clase, para aceptar rápidamente su visita:

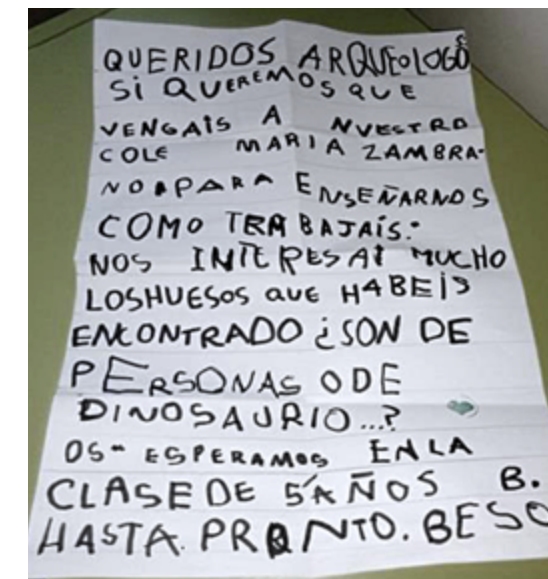


Figura 1. Carta de los niños/as a los arqueólogos.

El día 28 de octubre, a las 9:00 de la mañana, dos arqueólogos irrumpen en la clase de cinco años, e invitan a todos los niños y niñas a acompañarles a otra sala, donde previamente se ha preparado el material necesario para la realización de la actividad³.

Se sientan en disposición de Asamblea, en semicírculo y en el suelo, donde los arqueólogos se presentan, intercambian las primeras impresiones con el alumnado y desde este ambiente distendido, comenzamos a realizar los primeros comentarios y

³ Partiremos de un power point en torno al cual se articulan los temas a debatir en la asamblea, además de tres “peceras” (cajas llenas de tierra donde están enterrados cuerpos, utensilios y tumbas principalmente, de reducidas dimensiones y realizados en arcilla), utensilios pequeños de excavación (palas y pinceles principalmente), plásticos para cubrir el suelo así como diferentes huesos humanos procedentes de una reciente excavación realizada en Martos (Jaén).

preguntas para indagar en las ideas previas del alumnado, un aprendizaje significativo, partiendo de lo que ya sabe. De esta forma son ellos y ellas los que protagonizan su propio aprendizaje, donde su participación activa se convierte en parte imprescindible del proceso: *¿vamos a encontrar huesos de dinosaurio?* (Elena).



Figura 2. En la asamblea.

Este diálogo se va nutriendo con diversas imágenes que aparecen en una presentación relacionadas con la cotidianidad de los seres humanos en la prehistoria (qué comían, como era su vivienda, cómo eran sus herramientas...): ¡¡vivían en cuevas y cabañas!!! (responden al unísono); *..y pintaban las cuevas con las manos* dice Alejandro;... *comían frutas y cazaban*-apunta Juanma. Seguidamente aparece una foto en plena excavación arqueológica que nos introduce en la profesión de arqueólogo así como en todo aquello que puede aparecer en una excavación; después, como antesala al tema de la muerte, se visualiza en la presentación la fotografía de un enterramiento, concretamente una madre con su bebé... *oh!!!* Quedan sorprendidos y en silencio, pero rápidamente vuelven las preguntas: *¿qué les pasó? ¿Por qué los enterraron juntos? ¿Por qué se murió un bebé? ¿Quiénes son los otros once cuerpos que habéis encontrado? ¿Había cementerios antes?* Elena interviene de nuevo diciendo que su tita ha muerto hace poco y la han puesto en una caja y se la han llevado al cementerio.

El arqueólogo les cuenta que parece ser que hubo una epidemia, y que murieron los dos a la vez y a partir de aquí se genera un diálogo, llegando a la conclusión de que como no había medicinas se morían muchos, incluso niños/as.

Por último hablamos de que los museos guardan y exponen las cosas que salen en las excavaciones y algunos de ellos explican que ya estuvieron el curso pasado en el Museo Provincial de Jaén y lo que vieron allí, y que quieren ir otra vez. El arqueólogo les enseña varias fotografías de tumbas que se custodian en dicho museo y, por último les enseña huesos que han aparecido en su última excavación, dialogamos sobre qué huesos pueden ser, teniendo en cuenta todo lo que ya saben...; todos quieren tocarlos: *son huesos de verdad!!!*



Figura 3. ¡Queremos tocar huesos de verdad!

Ante la insistencia de los niños, que están deseando de aprender a ser arqueólogos, disolvemos la asamblea y pasamos a la segunda fase de nuestra experiencia de aula, que hemos denominado “Pequeños arqueólogos”, donde vamos a simular, a partir de tres recipientes o “peceras” (se divide para ello al alumnado en tres grupos), como sugiere Hernández (2000) una excavación arqueológica, que considera idónea para la comprensión del discurso historiográfico, al confluir el carácter lúdico de la misma, un acercamiento a través de lo que ellos entienden como parte de un juego, el conocimiento físico y sensorial del objeto (forma, color, textura y materiales, siguiendo a Cuenca (2011), y de nuevo su implicación y protagonismo en el mismo, desde la actuación y experimentación.

Tras una explicación breve y concisa de cómo retirar la tierra y tratar el material encontrado, se procede a la excavación propiamente dicha en cada uno de los grupos, donde se pasó del caos inicial a cierto reparto de tareas entre sus miembros, empleando en ello en torno a veinte minutos.



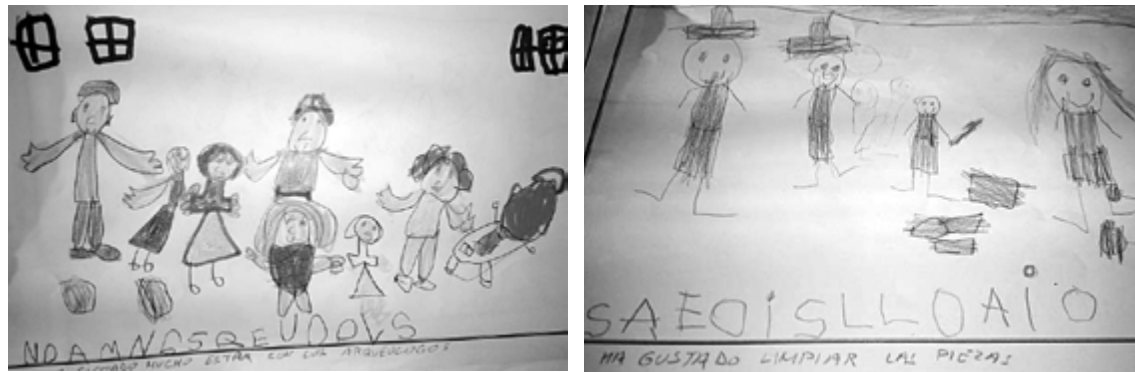
Figuras 4 y 5. Pequeños arqueólogos.

De nuevo en Asamblea, se sitúan en el centro los “tesoros” encontrados (principalmente huesos y tumbas), descubriendo que simbolizan, dónde estarían situados así como lo que hemos aprendido de ello y se procede finalmente al reparto de monedas de chocolate que los arqueólogos situaron estratégicamente en el interior de las peceras y que se repartirán como premio a todos los participantes por la participación e interés manifestado durante su realización.



Figuras 6 y 7. Analizamos los “tesoros” encontrados.

Por último y siguiendo la secuenciación antes-durante-después de cualquier itinerario didáctico, los arqueólogos se despiden, encargando a los niños y niñas que plasmen en un dibujo lo que más les haya gustado y escriban debajo del mismo (aun considerando que están en los inicios de la lecto-escritura) algunas de las cosas aprendidas.



Figuras 8 y 9. Dibujos.

APORTANDO ALGUNAS CONCLUSIONES

La actividad que hemos implementado en el aula no es novedosa desde el punto de vista metodológico y didáctico: recurrir a la arqueología como forma de aprendizaje por descubrimiento es un recurso de enseñanza-aprendizaje relativamente sencillo y atractivo que garantiza la implicación del alumnado y, consecuentemente, resultados de aprendizaje óptimos desde el punto de vista competencial.

Ahora bien, creemos poder afirmar que el acercamiento a la muerte como concepto referencial para iniciar al alumnado en contenidos históricos y demográficos que estudiarán posteriormente si es un enfoque hasta ahora minoritario y escasamente rentabilizado desde el punto de vista didáctico, especialmente en Educación Infantil.

Estos niños y niñas nos han demostrado, en primer lugar, y como defendíamos previamente, que están perfectamente capacitados para protagonizar un aprendizaje significativo y por descubrimiento, donde sus conocimientos previos sobre anatomía humana han sido determinantes; como segundo aspecto la importancia en esta etapa de la interacción entre teoría y práctica, de aprender haciendo, donde valoran especialmente el acercamiento sensorial a objetos reales, como los huesos.

Para concluir, nos parece relevante desde el marco conceptual preestablecido, la muerte, que carecen aún de los prejuicios culturales asociados a la misma en nuestra sociedad, mostrando ante los restos humanos, como el de una mamá y su bebé, una curiosidad carente de contenido trágico, demostrando que es para ellos un hecho natural, aunque lejano, pues analizan la mortalidad desde su realidad, si bien son capaces de entender que en un tiempo anterior a ellos el movimiento natural de la población respondía a unos parámetros muy diferentes a los actuales.



Figura 10. Una foto para el recuerdo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arija Muslares, V. (2012). Procedimientos para trabajar el tiempo histórico en Educación Infantil. Consultado el 23 del 10 de 2014, en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1811>.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Sevilla: Diada.
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- Egan, K (1991). *La comprensión de la realidad en Educación Infantil*. Madrid: Morata.

- González, I. y Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias pedagógicas*, 15, 124-149.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008). *La muerte y su didáctica. Manual de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5, 409-424.
- Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Reifof*, 15, 81-90.
- Tonda Monllor, E. (2001). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Universidad.
- Trepát, C. (2011). El aprendizaje del tiempo en educación infantil. En Rivero Gracia (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- Trepát, C. y Comés, P. (2002). *El tiempo y el espacio en didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

DEL SILENCIO INSOSTENIBLE EN EL AULA A LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES

JOSÉ ANTONIO PINEDA-ALFONSO

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
apineda@us.es

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la ratificación de la *Convention on the Rights of the child*, en las últimas décadas se ha producido un incremento del reconocimiento de los derechos de los niños y de su capacidad para participar, hablando por sí mismos y tomando decisiones (de Roiste, Kelly, Molcho, Gavin and Gabhainn, 2012). Desde los trabajos pioneros de Voelkl (1997) se han señalado dos elementos constitutivos de la participación, uno conductual y otro psicológico. Este último alude a las emociones relacionadas con el hecho de ser aceptado y respetado en la escuela, y con los sentimientos de inclusión y el orgullo de formar parte.

Este elemento psicológico sería un prerequisite para las conductas participativas relacionadas con la toma de decisiones, la expresión de la propia opinión, y el clima abierto de relaciones con los iguales, con los profesores y con el *staff* del centro. El *open climate* ha sido definido como un conjunto de relaciones de confianza y no basadas en la coacción, que permite el diálogo y minimiza el retraimiento y la desafección asociadas al miedo al fracaso, lo cual implica transferir poder a los alumnos (Niemi i Niemi, 2007; Pineda-Alfonso, 2012).

Más recientemente, desde el paradigma del *student engagement*, Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004) añadieron a esto un componente más de tipo cognitivo: la implicación intelectual o académica. Varios trabajos han abordado recientemente este tema y han señalado que la satisfacción con la escuela puede ser un importante predictor del logro académico de los alumnos y su motivación. Este hecho ha sido además enfatizado por los informes PISA 2000 (Willms, 2003) y de la OCDE, que señalan la necesidad de tenerlo en cuenta en cualquier política o programa educativo como antídoto contra el fracaso escolar (Ros, 2009).

En los últimos veinte años el movimiento de la *pupil voice* se ha interesado por el reconocimiento de la voz de los estudiantes y sus efectos sobre el compromiso e implicación en la escuela, así como sobre el bienestar y el logro académico. Esta perspectiva tiene como principio la participación de los alumnos, escuchando y respondiendo a lo que dicen acerca de sus experiencias como aprendices. En este sentido diversos estudios

han demostrado una fuerte relación entre la participación de los alumnos en las regulaciones de la vida en la escuela y su satisfacción con la misma, y han concluido que las voces de los estudiantes pueden tener un efecto en la promoción de la salud psicosocial y en el incremento de los vínculos con la escuela (Rowe et al., 2007).

En esta línea, desde el paradigma de las *Healthy Schools*, se ha planteado que *tú no puedes aprender si tú no quieres aprender, y necesitas aprender, y la escuela no te puede enseñar nada si tú no estás emocionalmente sano* (Wilson, 2007), y diversos estudios empíricos han concluido que las voces de los estudiantes deberían ser fundamentales en la promoción de una escuela sana para proveer oportunidades auténticas para participar en los procesos de toma de decisiones en la escuela. Algunos de los beneficios de la participación para los alumnos que se han comunicado son: respeto, responsabilidad, disfrute, ver cosas que normalmente no se ven, descubrir cómo funciona la escuela, trabajar en equipo, trabajar más cercanamente con los profesores, ganar en comprensión de la vida adulta y los adultos comprender el punto de vista de los alumnos. Además la participación contribuye al desarrollo del sentido personal del control, el cual beneficia el logro académico y la salud relacionada con la capacidad de decisión (Rowe et al., 2007).

Por el contrario, diversos estudios empíricos señalan que la falta de influencia de los estudiantes resulta en una percepción negativa y una reducción de la satisfacción con la escuela que incrementa el abandono. Además estas investigaciones han arrojado evidencias de que un bajo nivel de autonomía es un importante predictor en los jóvenes de conductas de riesgo, como el abuso de drogas y alcohol y delincuencia (Samdal et al., 2000).

Las necesidades de participación, independencia y autonomía cambian con la edad y algunos autores sugieren que habría que potenciar la participación en la escuela post-primaria (de Roiste et al., 2012). La investigación en USA demostró cómo los cambios asociados con la transición de la primaria a la secundaria pueden ser especialmente dañinos, pues la toma de decisiones y la capacidad de elección se reduce en un momento en el que el deseo de autonomía y de autodeterminación están aumentando (Eccles et al, 1993).

Los proyectos de voz del alumnado también han puesto de manifiesto su potencial para cambiar la cultura profesional de los docentes y lograr que rompan con sus maneras tradicionales de gestionar los problemas y de relacionarse con los alumnos. Esto tendrá repercusiones sobre la cultura del centro, al producirse una apertura de nuevos espacios para el diálogo y para la transformación escolar.

Pero, a pesar de los numerosos estudios que nos muestran los beneficios del reconocimiento de los estudiantes y de la participación de éstos en las cuestiones que les afectan en la escuela, la voz de los estudiantes sigue siendo invisible y el discurso tradicional en clase sigue basado, mayoritariamente, en la disciplina, la dirección del profesor y el control de los alumnos (Thornberg, 2010). En este sentido, algunos estudios han puesto de manifiesto que las técnicas disciplinarias con un alto grado de control del profesor y una baja autonomía de los alumnos son predominantes (Psunder, 2005), y muchos

alumnos refieren que tienen muy poco poder e influencia en la escuela y en la clase (Devine, 2002). Este discurso ha sido denominado por Thomas and O'Kane (1999) *disempowering system*, en el cual las conductas y experiencias de los alumnos son modeladas y controladas de tal forma que tienen muy poco que decir más que incorporar las reglas del comportamiento de los adultos, lo que es apropiado o inapropiado y lo que está permitido o no está permitido.

En una investigación llevada a cabo por el Northern Ireland Commissioner for Children and Young People (NICCY), los jóvenes fueron preguntados para identificar cosas de las escuela que creían injustas. La cuestión principal que apareció, directa o indirectamente, era el hecho de que ellos no tienen nada que decir en muchas de las cosas que les afectan en la escuela, pues las opiniones de los profesores siempre van primero (Kilkelly et al., 2004, p. 186). Según esto, el punto de vista de los niños no era escuchado, o peor, sólo de manera simbólica o minimalista, pues sólo se les tenía en cuenta en relación con cuestiones cotidianas rutinarias (Kilkelly et al., 2004, p. 21).

Un estudio cualitativo de análisis de caso sobre la participación en la escuela secundaria (Wilson, 2007), revela que aunque la evaluación nacional del NHSS informa de oportunidades de participación, en la práctica muy poco ha cambiado (Thomas Coram Research Unit (TCRU), 2004). A la misma conclusión llegó otro estudio realizado por la *Guidance on participation* (Health Development Agency –HDA-, 2004).

Así pues, a pesar de la buena voluntad desplegada en esta pléyade de planes y proyectos, se pone de manifiesto que la concepción que los profesores tienen de su papel en el aula y en la escuela, y de su relación con los jóvenes, actúa como un núcleo de resistencia al cambio. De alguna manera este podría ser un caso particular del fenómeno más general que ha sido evidenciado por numerosas investigaciones, cómo la cultura escolar y la cultura profesional mayoritaria de los profesores termina a menudo convirtiendo los deseos innovadores en un mero simulacro (Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este marco, presentamos una propuesta para reorientar la asignatura de Ciencias Sociales en Secundaria como un estudio de la convivencia a varias escalas, organizando los contenidos en una serie de actividades de análisis de experiencias de conflicto cercanas, a escala interpersonal, para pasar al análisis de la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro educativo, y terminar reflexionando sobre los conflictos y la convivencia a escala social. Pretendíamos con esto utilizar la analogía y el análisis comparativo entre escalas del conflicto para comprender los procesos complejos de convivencia que conforman los contenidos de las ciencias sociales.

En este proyecto nos planteamos abordar la cuestión de las relaciones con los adultos, y en concreto con los profesores, como un objeto de estudio y de investigación escolar. Consideramos que esta temática es potencialmente educativa por las posibili-

dades que ofrece para desencadenar procesos no sólo de naturaleza cognitiva, sino también socioemocionales y psicosociales (Uriarte, 1996). Así pues, nuestra propuesta curricular vinculaba los aspectos cognitivos y valorativos a los contenidos para ser enseñados en el aula, pues el trabajo con problemas, o con temas controvertidos, implica aspectos valorativos impregnados de emociones en los que se plantean dilemas y paradojas de difícil solución.

El trabajo con temas controvertidos clarifica emociones y fomenta la participación y la autoestima (Uriarte, 1996), pues tal y como asegura Fielding, el encuentro entre adultos y jóvenes constituye “una fuente de aprendizaje mutuo, no sólo en un sentido instrumental o técnico, sino en un sentido existencial más amplio” (Fielding, 2007, p. 552). Es a este nuevo modelo de relación al que Fielding denomina *colegialidad radical*.

Investigaciones recientes han confirmado estos resultados y han puesto en relación, además, la calidad de las relaciones con el tipo de actividades que se realizan (Fan, 2012). La construcción colaborativa del currículum como una comunidad de investigación en el aula y como una forma de negociar la autoridad entre el profesor y sus alumnos ha sido experimentada e investigada en la formación inicial de profesores, en la convicción de que así como los estudiantes han aprendido a ser silenciosos y pasivos en las aulas, también pueden aprender a participar activamente a través de la experimentación de alternativas a la enseñanza autoritaria (Brubaker, 2011).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia se ha desarrollado como una experimentación curricular con seguimiento investigativo realizada durante el curso 2010-2011 con un grupo de 4º de ESO (n=21), en un Instituto de Educación Secundaria con graves problemas de convivencia, situado en el extrarradio de la ciudad de Sevilla y considerado como un Centro de Atención Preferente¹. La propuesta o plan de actuación tomó la forma de un Ámbito de Investigación Escolar (AIE)², que en el marco teórico del Proyecto IRES³ se entiende como una forma de seleccionar y organizar los contenidos curriculares en torno a problemáticas sociales y ambientales relevantes (García-Pérez y Porlán, 2000), en este caso relacionadas con el “conflicto y la convivencia” (Pineda y García-Pérez, 2011).

¹ Según la Orden de 26 de abril de 1988 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía un Centro de Atención Preferente será un centro educativo que, por su zona de ubicación y la problemática que en consecuencia presenta buena parte de su alumnado, requiera una acción compensadora. <http://www.junta-deandalucia.es/boja/1988/36/8>.

² Desde la perspectiva de IRES, los “ámbitos de investigación escolar” son conjuntos de problemas socioambientales que actúan como organizadores del currículo, son relevantes para la comprensión de la realidad e integran, definen y concretan el conocimiento escolar deseable.

³ El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se han desarrollado, desde 1991, un número importante de investigaciones educativas y de experiencias de innovación didáctica. El IRES constituye, asimismo, un marco para el desarrollo profesional de los docentes.

Hemos registrado las producciones de los alumnos y las dinámicas e interacciones en el aula a través de un proceso de observación participante, de larga tradición sobre todo en estudios etnográficos (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Los instrumentos utilizados para ello han sido: los cuadernos de clase de los alumnos (F1), las grabaciones en audio de los grupos de debate (F2), y el Diario del Investigador (F3). Hemos considerado las tres unidades didácticas que se han experimentado en el aula como otros tantos momentos metodológicos para la recogida de datos (UI, U2 y U3) y dentro de cada una de ellas hemos seleccionado una serie de actividades que considerábamos con potencialidad para ofrecernos informaciones relevantes para nuestra investigación.

La información procedente de los documentos escritos y de las transcripciones de audio fue tratada según técnicas de “análisis del contenido” (Krippendorff, 2013) para ser codificadas y convertidas en unidades de información utilizando un sistema de categorías con tres valores, y siguiendo una hipótesis de progresión de menor a mayor complejidad (García-Pérez y Porlán, 2000).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Aunque el análisis cuantitativo y cualitativo de las unidades de información procedentes de las grabaciones de audio (F2) se haya en curso, podemos adelantar algunas conclusiones que se derivan de los debates sobre los derechos de los alumnos y sus relaciones con los adultos en el Instituto. Las actividades de investigación sobre la gestión de la convivencia en la escuela nos han permitido analizar las ideas de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia y han puesto de manifiesto cómo la construcción del concepto de “conflicto generacional” facilita la elaboración de las ideas con respecto a las “relaciones de poder” (Pineda, 2012).

En algunos casos los jóvenes tendían a “justificar” acciones y decisiones de los adultos que no comprendían y que claramente les perjudicaban, como el castigo colectivo. Cuando nuestros alumnos tomaban contacto con la “impotencia” que generaban unas relaciones basadas en poderes abrumadoramente desiguales, en la que una de las partes no tiene derechos efectivos, tendían a descargar su frustración en forma de fantasías violentas, aceptando de forma acrítica y conformista el *statu quo* como lo único posible o a quejarse con cierta amargura, pero manteniendo aún la posición infantil subordinada y los esquemas cognitivos simplificadores.

El “conflicto generacional” aparecía en los debates de nuestros alumnos como la forma específica en los jóvenes de vivenciar las relaciones de poder, como la idea clave aglutinadora de significados necesaria para comprender los procesos sociales y prerrequisito para la participación. En los adolescentes, los conflictos y la gestión de la convivencia se producen en buena medida en la escuela, aquí se ponen en juego relaciones que no comprenden y frente a las cuales adoptan posiciones inconscientes y no reflexionadas de conformismo, escape o rebelión. Por tanto, podemos inferir que la toma de

conciencia de las relaciones de poder que rigen los marcos de convivencia en los que vivimos -en este caso el contexto escolar- es básica para la comprensión de los fenómenos sociales. En los jóvenes esta toma de conciencia se produce no como un hecho abstracto sino como algo vivido en su relación con los adultos.

Este hecho además propiciaba un mayor dinamismo en las ideas y un salto cualitativo en la progresión de los aprendizajes, pues pudimos observar cómo el momento crítico y punto de inflexión en la progresión de los aprendizajes conceptuales se producía en las actividades que coincidían con la reflexión sobre las relaciones de poder y el conflicto generacional en la escuela. Nuestros alumnos se quejaron abiertamente por no sentirse reconocidos por los profesores, pues sus ideas y opiniones no eran tenidas en cuenta, y expresaron sentirse humillados e ignorados.

En definitiva, aunque al análisis de los datos no ha concluido, podemos comunicar evidencias de la potencialidad que tiene trabajar con adolescentes en clase con un tema controvertido, como es el “conflicto generacional” contextualizado en el ámbito escolar, con adolescentes en clase de Ciencias Sociales. El tratamiento de esta problemática no sólo permite aclarar emociones y clarificar las relaciones entre adultos y jóvenes, sino que se ha revelado como una palanca eficaz para salir del conformismo y la dependencia y conseguir un pensamiento más autónomo y reflexivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fredicks, A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Brubaker, N. D. (2012). Negotiating authority through cultivating a classroom community of inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 28, 240-250.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2012). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9 (3), 303-320.
- De Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A. y Gabhain, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112, 2, 88-104.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. y Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on Young adolescents' experiences in school and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Fan, F. A. (2012). Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18 (4), 483-490.
- Fielding, M. (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 539-557.
- García, F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES. Investigación y Renovación Escolar. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205.
- Health Development Agency (HDA) (2004). Annual Report <http://www.bipsolutions.com/docstore/pdf/7824.pdf>.

- Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., Dwyer, C. and McAlister, S. (2004). *Children's Rights in Northern Ireland*, Northern Ireland Commissioner for Children and Young People: Belfast.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: SAGE Publications, Inc.
- Niemi, N. S. y Niemi, R. G. (2007). Partisanship, Participation, and Political Trust as Taught (or Not) in High School History and Government Classes. *Theory and Research in Social Education*, 35 (1), 32-61.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17 (68), 82-91.
- Pineda A., (2012). Investigando mi escuela para mejorarla. *Investigación en la Escuela*, 77, 63-74.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Education of Studies*, 31 (3), 335-345.
- Ros, I. (2009). The Student Engagement with the School. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 79-92.
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107, 524-542.
- Samdal, O., Wold, B., Klepp, K.I. and Kannas, L. (2000). Students' perceptions of school and their smoking and alcohol use: a cross-national study. *Addiction Research*, 8 (2), 141-67.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1999). Experiences of decision-making in middle childhood: the example of children 'looked after' by local authorities, *Childhood*, 6 (3), 369-387.
- Uriarte Arciniega, J. (1996). Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 193-202.
- Thomas Coram Research Unit (TCRU), (2004). Evaluation of the Impact of the National Healthy School Standard. http://www.wiredforhealth.gov.uk/PDF/Full_report_2004.pdf.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26, 924-932.
- Van Driel, J., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teacher's practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Wilson, L. (2007). Pupil participation: comments from a case study. *Health Education*, 109, 1, 86-110.

¿DÓNDE ESTÁ LA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA Y SOSTENIBLE? EL CURRÍCULO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SOCIAL A ESTUDIO

FÁTIMA RODRÍGUEZ-MARÍN
Universidad de Sevilla
frodmar@us.es

OLGA MORENO-FERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla
omoreno@us.es

INTRODUCCIÓN

En la situación actual de “emergencia planetaria” como denominan Gil-Pérez y Vilches (2001, 2005 y 2006) y Alcantud (2007) es necesario reflexionar sobre la necesidad de un cambio de pensamiento y de conductas de los seres humanos, tanto a nivel individual como de colectivo social. Por lo que es imprescindible dar respuestas acordes y coherentes a esta situación desde todos los ámbitos de la vida, y necesariamente desde todos los niveles educativos.

Además, están surgiendo nuevos planteamientos educativos para este siglo XXI. Cambios que nos hacen reflexionar acerca de la necesidad de abordar una ciudadanía no centrada en lo local, sino en un espectro más amplio, conformando una ciudadanía planetaria crítica, participativa, dialogante, holística y equitativa, donde cada ser vivo juegue un papel fundamental y relevante. Estas conclusiones nos llevan a plantearnos la necesidad de una educación para una “ciudadanía planetaria” (Moreno-Fernández y García Pérez, 2013) como un reto a abordar desde la escuela y que pueda dar respuesta a la situación de emergencia planetaria comentada anteriormente.

Una ciudadanía participativa y sostenible a la que las universidades parecen haberse acogido en los últimos años haciendo hincapié en la necesidad de fomentar la participación o en la necesidad de una sostenibilización curricular, aunque parece ir desvaneciéndose de los documentos oficiales a medida que las propuestas se van concretando de lo más general a lo más específicos, es decir, del verificado a los programas de asignaturas, quedando en meras referencias en escasos objetivos y competencias que no dan cabida a temas o actividades que las desarrollen.

Estas cuestiones nos llevan en esta investigación a centramos en la formación inicial que se oferta a los maestros y maestras, así como a los educadores y educadoras sociales, analizando qué importancia y qué relevancia se le da en sus estudios como agentes principales de ese cambio a temas como la participación o la sostenibilidad. Para ello se han analizado los planes de estudio, programas y proyectos docentes de las 9 universidades andaluzas.

METODOLOGÍA

Los objetivos que nos planteamos en este estudio son, llevar a cabo un análisis del estado de la situación actual en el tratamiento de la participación, la educación para la ciudadanía y la sostenibilidad en los planes de estudio actuales del Grado de Primaria y del Grado de Educación Social en los centros universitarios andaluces.

La muestra se ha centrado en la comunidad andaluza, seleccionando las nueve universidades públicas que ofertan los Grados a estudio, tal y como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Universidades/Planes de estudio analizados.

Grado Educación Primaria	Grado Educación Social
Universidad de Sevilla	Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
Universidad de Almería	Universidad de Almería
Universidad de Córdoba	Universidad de Córdoba
Universidad de Granada	Universidad de Granada
Universidad de Huelva	Universidad de Huelva
Universidad de Jaén	Universidad de Jaén
Universidad de Málaga	Universidad de Málaga
Universidad de Cádiz	

Fuente: Elaboración propia.

Tras definir el objeto de estudio accedimos a los planes de estudio publicados en las universidades de las respectivas titulaciones para comprobar si había alguna/s asignatura/s en la que apareciera la sostenibilidad y/o la participación como claves para la educación actual.

Una vez realizada esta primera búsqueda, profundizamos aún más revisando las guías de cada asignatura (dependiendo de la Universidad que las ofertaba). El análisis de contenido, tanto de los planes de estudio a través de las memorias Verifica, así como las guías docentes se han tratado con el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 6.2).

RESULTADOS

La sostenibilidad se encuentra reflejada de distinta forma en las universidades andaluzas, pero debido a que se presenta en el objetivo 9 (*Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible*) y en dos de las competencias de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación

de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, se considera su incorporación en la redacción de las memorias de Verificación de los Grados de Educación Primaria de las Universidades Andaluzas.

Este aspecto aparece en el marco de la consecución de un futuro sostenible, luego se presentan herramientas para llegar a tal fin, como *valorar la responsabilidad individual y colectiva, analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual y reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible*.

Como se puede observar en la tabla 2, todas las universidades reflejan el objetivo y las competencias indicadas en la Orden, e incluso en algunas universidades como en las de Granada, Huelva, Cádiz, Córdoba o Sevilla, se desarrollan esas competencias generales en otras más específicas.

Tabla 2. Resultados sobre la presencia de la sostenibilidad en el curriculum de Primaria de las Universidades Andaluzas.

	Objetivos	Competencias Generales		Competencias Específicas			
	9	9.1	9.2	9.1.1 (EP15 yC.G.36)	9.1.2 (CE9)	9.1.3 (CT2)	9.1.4 (CE4.1.4)
Almería	X	X	X				
Cádiz	X	X	X			X	
Córdoba		X	X		X		
Granada	X	X	X	X			
Huelva	X	X	X				
Jaén		X	X				
Málaga	X Aparece como competencia (CE2.9)	X					X
Sevilla	X	X	X	X			

Leyenda:
Según la Orden ECI/3857/2007:
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
9.1. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
9.2. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
Según la memoria de Verificación de las Universidades Andaluzas
9.1.1. Conocer las funciones, posibilidades y limitaciones de la educación para afrontar las responsabilidades sociales, promoviendo alternativas que den respuestas a dichas necesidades, en orden a la consecución de un futuro solidario y sostenible. (Llamada EP15 por la Universidad de Sevilla y C.G.36 por la Universidad de Granada).
9.1.2. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable. (Llamada CE9 por la Universidad de Córdoba)
9.1.3. Sostenibilidad y compromiso ambiental. Uso equitativo, responsable y eficiente de los recursos. (Llamada CT2 por la Universidad de Cádiz).
9.1.4. Valorar la trascendencia de las ciencias como un hecho cultural y la necesidad de la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía, reconociendo y valorando la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes para procurar un futuro sostenible. (Llamada CE4.1.4 por la Universidad de Málaga).

Fuente: Elaboración propia.

Aunque hay una gran variedad de asignaturas que incorporan estas competencias en sus guías docentes, lo que nos da una idea de la relevancia que tiene este aspecto para la formación de los futuros/as maestros y maestras, sólo algunas universidades como la Universidad de Cádiz, la Universidad de Huelva, Jaén o la de Granada, que han diseñado y programado asignaturas concretas para tratar los temas relacionados con la sostenibilidad. Las asignaturas creadas se llaman: “La Educación Ambiental como eje integrador”, “Proyectos Integrados para el conocimiento del medio natural”, “Educación para la sostenibilidad y comunicación” y “Ciencias Experimentales y Transversalidad”, siendo algunas con un carácter obligatoria y otras optativa.

En el caso de las Memorias de Verificación de las Universidades Andaluzas para los estudios conducentes al título de Graduado/a en Educación Social, hemos detectado que no se hace mención a la sostenibilidad ni en sus objetivos, ni en sus competencias. Sin embargo, si se trabaja en asignaturas específicas de Educación Ambiental o integrada en los contenidos de materias afines (véase tabla 3).

Tabla 3. La Educación ambiental y el desarrollo sostenible en las enseñanzas de Grado en Educación Social Universidades Andaluzas.

Universidad	Carácter	Nombre/Tratamiento
Huelva	Optativa	Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional (Contenido: 4. Crisis ecológica, educación y desarrollo sostenible)
Córdoba	Obligatoria	Educación para el Desarrollo (Contenido: Aspectos transversales de la EpD: género, derechos humanos, sostenibilidad ambiental, diversidad cultural, comercio justo y consumo responsable, cultura y patrimonio.)
Almería	Obligatoria	Educación y Desarrollo Sostenible: Salud, Consumo y Medio Ambiente
Granada	Optativa	Ámbitos, contextos e instrumentos de la EA
Jaén	Obligatoria	Educación y Desarrollo Sostenible: Consumo, Medio Ambiente y Salud
Málaga	Optativa	La EA
Pablo de Olavide	Optativa	Desarrollo Sostenible y Educación Ambiental

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del concepto de participación encontrado en las memorias de verificación, este suele responder a un concepto simple de la implicación del alumnado o profesorado en algunas actividades, y solo en algunas universidades se entendía como participación ciudadana. Se han incorporado otros términos como el de educación democrática, que parece tener una mayor presencia y repercusión en los documentos analizados, apareciendo como un objetivo en la Orden ECI (véase tabla 2). Los Grados en Educación Social contemplan la participación en sus competencias específicas fundamentalmente, haciendo referencia a la necesidad de que el profesional diseñe, planifique, gestione y desarrolle diferentes recursos, siendo capaz de evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos los ámbitos en los que interviene la educación social.

Tabla 4. Resultados sobre la presencia de la participación en el curriculum de Primaria de las Universidades Andaluzas.

	Objetivos Educación Primaria	Competencias				
	7	7.1.1	7.1.2	7.1.3	7.1.4	7.1.5
Almería	X		X		X	X
Cádiz			X	X		X
Córdoba	X		X	X		
Granada		X	X	X		
Huelva						X
Jaén			X	X		X
Málaga	X		X	x		
Sevilla	X	X	X	X		

Leyenda:
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
7.1.1. Generar y mantener un clima positivo de convivencia escolar basado en el respeto a las diferencias individuales, en las relaciones interpersonales y en la participación democrática en la vida del aula y del centro, así como afrontar de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa. (Llamada EP. 7 por la Universidad de Sevilla y CG.28 por la Universidad de Granada).
7.1.2. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. (Llamada M55 por la Universidad de Sevilla, CDM 83 por la Universidad de Granada, CFDD32 por la Universidad de Jaén).
7.1.3. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. (Llamada M59 por la Universidad de Sevilla, CDM.93 por la Universidad de Granada, CM80 por la Universidad de Córdoba y CFDD 36 por la Universidad de Jaén).
7.1.4. Capacidad para promover la participación en la construcción de reglas de convivencia (Llamada 143 por la Universidad de Almería).
7.1.5. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. (Llamada C.F.D.D.10 por la Universidad de Jaén).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la concreción de la participación en las asignaturas ofertadas por las diferentes universidades andaluzas, tanto para los Grados de Educación Primara, como para los de Educación Social, se ha detectado que materias como Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales o de las Ciencias Naturales, entre otras, hacen referencia a la necesidad de fomentar la participación en sus guías docentes. Sin embargo, pocos son los planes de estudios que ofertan materias específicas. En este sentido podemos señalar a Málaga y Almería como las más comprometidas con la participación a través de asignaturas que promueven la educación ciudadana y la educación democrática (véase tabla 4).

Tabla 5. Asignaturas relacionadas con la participación y/o la ciudadanía.

Universidad	Grado	Asignatura	Carácter
Málaga	E. Primaria	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	Obligatoria
	E. Social	Movimientos sociales y educación para la participación y cooperación	Optativa
Almería	E. Primaria	Sociedad, Escuela y Democracia	Básica
	E. Primaria	Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales	Optativa
	E. Social	Educación Ciudadana Global	Obligatoria
	E. Social	Pedagogía para la Democracia	Obligatoria
	E. Social	Democracia, ciudadanía y globalización	Optativa
	E. Social	Derechos humanos	Optativa
	E. Social	Paz, Derechos Humanos y Ciudadanía Universal	Optativa

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que podemos llegar con estos datos, nos pueden dar una percepción mucho más positiva de lo que realmente está ocurriendo en las aulas. Tras este análisis observamos que al menos, de forma teórica, se le da un papel relevante a la sostenibilidad y a la participación, así lo reflejan las competencias relacionadas y las asignaturas que incluyen estas competencias en sus programas. Luego tenemos un marco muy interesante para llevar propuestas de sostenibilización y participación en nuestras aulas y para ampliar nuestras actuaciones.

Los resultados nos muestran que aunque estos conceptos aparecen, no profundizan en propuestas concretas o estas son insuficientes, por lo que podemos concluir que son pocas las oportunidades que tienen para trabajar estas temáticas, volviendo a invisilizarse cuestiones relativas a la importancia que tiene actualmente educar ciudadanos participativos, críticos, activos y consecuentes con la situación del mundo en el que vivimos. Sin embargo, parece que en algunos planes de estudio, y aunque todavía de manera muy puntual, empiezan a vislumbrarse asignaturas que abren nuevas posibilidades para entender las necesidades de los educadores en este nuevo siglo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcantud, J. (2007). *La enseñanza/aprendizaje de la energía en la educación tecnológica. Una ocasión privilegiada para el estudio de la situación de emergencia planetaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universitat de Valencia.

Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 43, 27-37.

Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2005). Inmersión en la cultura científica para la toma de decisiones ¿necesidad o mito? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 2 (3), 302-329.

Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2006). Algunos obstáculos e incomprensiones en torno a la sostenibilidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 3 (3), 507-516.

Moreno-Fernández, O. y García Pérez, F. F. (2013). Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 9-16.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Sevilla: http://www.us.es/downloads/estudios/nuevosplanes/memorias/G_Educacion_Primaria.pdf.

Verificación Grado de Educación Social en la Universidad Pablo de Olavide: https://crisantemo.upo.es/upo_mp/opencms/portal/com/bin/portal/fcs/alumnos/Grado/Grado_ES_Contentido/1355914715510_verifica_ges.pdf

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Huelva: <http://www.uhu.es/fedu/index.php?menu=inicio&submenu=Titulaciones&opcion=grado1213&nombreTit=GraEduP>.

Verificación Grado de Educación Social en la Universidad de Huelva: <http://www.uhu.es/fedu/apartados/Titulaciones/grado1415/Gra/EduS/GraEduS1213memoria.pdf>.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Huelva: <http://www.uhu.es/fedu/apartados/Titulaciones/grado1213/Gra/EduP/GraEduP1213memoria.pdf>.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Cádiz: <http://educacion.uca.es/educacion/portal.do?TR=C&IDR=133>.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Granada: http://grados.ugr.es/primaria_ceuta/pages/infoacademica/archivos/verificamaestroeducacionprimaria/.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Jaén: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/MemoriaRUCT_Educacion%20Primaria_subsana_curso_adaptación.pdf.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Córdoba: http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=81:memoria-de-educacion-primaria&catid=10Q2DR415swe5t6.

Verificación Grado en Educación Primaria Universidad de Málaga: http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado_a_en_Educacion_Primaria_ultima_Memoria_VERIFICADA.pdf.

Verificación Grado de Maestro en Educación Primaria Universidad de Almería: <http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/objetivos/GRADO1910>.

Verificación Grado Educación Social Córdoba: http://www.uco.es/grados/index.php?option=com_content&view=article&id=80:memoria-de-educacion-social&catid=10.

Verificación Grado Educación Social Jaén: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/Memoria_RUCT_EducacionSocial.pdf.

Verificación Grado Educación Social Málaga: http://www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a_en_Educacion_Social_ultima_Memoria_VERIFICADA.pdf.

LA HISTORIA ORAL Y LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA RECUPERAR EL PROTAGONISMO DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

ARITZA SAENZ DEL CASTILLO VELASCO
Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea
aritzasaenz80@hotmail.com

¿LOS MATERIALES DIDÁCTICOS CUMPLEN CON TODOS LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS?

Las reformas emprendidas en el sistema educativo español en los últimos años, bajo el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación en función del sexo, en sus objetivos han introducido planteamientos tendentes a visibilizar la contribución de las mujeres en todas las facetas del saber y equiparar su importancia a la de los hombres (Terrón, 2008; Suárez y García Galán, 2014). Siguiendo estos preceptos, el decreto curricular de la Comunidad Autónoma del País Vasco de 2010, antes de la entrada en vigor de la LOMCE –todavía no completa en todas las etapas de primaria¹, integraba entre sus objetivos los principios de igualdad y no segregación por cuestiones de raza, religión, sexo, etc. Así entre los principios generales de la educación resaltaba el *Respetar y valorar las diferencias entre sexos y la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, y a su vez, desterrar los estereotipos que contribuyen a la discriminación de hombres y mujeres* (p. 23). Éste sería un objetivo transversal que correspondería a todas las áreas de conocimiento y a las diferentes etapas del sistema educativo.

Descendiendo al ámbito de la Educación Primaria, y más concretamente al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, uno de sus cometidos más destacables era *resaltar las aportaciones hechas por las mujeres en el devenir histórico de las sociedades y en la configuración de la realidad social actual* para no relegar a la mitad de la sociedad a un segundo plano y contribuir de esta manera a la mejor comprensión y conocimiento de la realidad social entre nuestros alumnos. Además, las cuestiones referentes a la igualdad entre hombres y mujeres volverían a tener su importancia en el último curso del tercer ciclo, pues era uno de los objetivos prioritarios dentro del área de conocimiento “Ciudadanía y Derechos Humanos”.

¹ Su puesta en marcha está siendo progresiva. Así en el curso 2014-2015 ha se implantado en 1º, 3º y 5º; en los restantes cursos de primaria, esto es en 2º, 4º y 6º se llevará a cabo en el curso 2015-2016.

En consonancia con estos principios y objetivos formativos, a nivel académico la perspectiva de género ha ido abriéndose paso en la producción del conocimiento en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, aportando nuevas claves que han ampliado la comprensión de las diferentes realidades sociales. Así, en el campo de la Historia y dentro de las corrientes posestructuralistas, la Historia de las mujeres y de género ha obligado a la historiografía tradicional a revisar las relaciones causales de determinados hechos históricos, aportando nuevas variables que han modificado las conclusiones y el entendimiento de la Historia (Rose, 2012). De igual modo, la perspectiva de género ha liberado a los historiadores de su excesiva dependencia frente a las fuentes documentales, y ha apostado por el empleo de nuevas metodologías y fuentes alternativas para la construcción de la historia, como pueden ser las historias de vida, las fotografías, las cartas, los diarios, etc. que nos acercan de una manera directa a sus protagonistas (Fernández Valencia, 2005, pp. 15-16; Suarez y García Galán, 2014).

Estos esfuerzos a nivel institucional y académico han tenido su parangón en la formulación de numerosas propuestas didácticas innovadoras que han incorporado a las mujeres como sujetos históricos dentro de la enseñanza y aprendizaje de la Historia (Suárez y García Galán, 2014). Sin embargo, el soporte fundamental sobre el cual se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ende uno de los materiales didácticos más empleados, los libros de texto (Zabala, 1990), no han incorporado esta visión crítica de género en sus contenidos. Así, la transmisión de los saberes “legítimos” emprendida por los manuales empleados en el área de “Conocimiento del medio”, en lo que a la enseñanza-aprendizaje de la historia se refiere, siguen influenciados en gran medida por la historia androcéntrica y positivista, excluyendo a las mujeres de los contenidos históricos y silenciando las aportaciones de éstas a la Historia. Como consecuencia, las mujeres apenas figuran como personajes históricos, no son representadas en puestos de responsabilidad ni poder, ni aparecen en la esfera pública, ni constan entre la intelectualidad o entre los generadores del saber y la ciencia, etc.; además, el uso del lenguaje persevera en este ocultamiento, pues el uso del masculino genérico es más que frecuente (Polo, 2004, p. 108; González y Lomas, 2002, p. 193-209; Santos, 2000, p. 109-147). No es extraño que al estudiar las diferentes periodizaciones de la Historia nos encontremos entre los contenidos expresiones del siguiente tipo: *rasgos que caracterizan las formas de vida del hombre*, donde el masculino englobaría a toda la humanidad (EDB, 2012). En palabras de Carmen Rodríguez Martínez (2014) asistimos a la “ablación de la memoria de las mujeres”, pues éstas han vivido y experimentado diferentes circunstancias sociales, políticas, económicas o culturales a las aportadas por los relatos históricos presentes en estos manuales.

Igualmente el currículum oculto presente en estos materiales didácticos contribuye a la perpetuación de determinados roles de género, atribuyendo de una forma velada diferentes funciones, comportamientos, valores, actitudes y aptitudes a cada uno de los sexos, etc., naturalizándolas como si de un destino biológico se tratara y fomentando de

una forma destacada la segregación de alumnas y alumnos (Walter, 2010). Así, en lo que respecta a las ilustraciones e imágenes presentes en estos manuales, la de los hombres hace referencia a espacios públicos y a cargos de responsabilidad valorados positivamente (profesiones, áreas de trabajo remunerado...); mientras, la representación de las mujeres es reducida y asociada a contextos de la esfera privada (hogar, familia...), los cuales no alcanzan tal consideración. (Terrón, 2008, p. 394, 399).

Las teorías sobre la socialización reconocen que las escuelas pueden convertirse en instituciones reproductoras de modelos, y en muchos casos, transmisoras de desigualdades (Terrón, 2008; Bourdieu y Passeron, 1977; Bandura, 1974). Teniendo presente que los libros, gracias al poder de la palabra escrita y de la imagen, legitiman los modelos a seguir por nuestros alumnos y alumnas (Brullet y Subirat, 1990, Subirat et al., 1990), creemos que los relatos de vida y la fotografía pueden ser recursos didácticos eficaces para devolver el protagonismo social de las mujeres en la historia y romper con los estereotipos de género que ciertos alumnos de educación primaria poseen y que los libros transmiten y refuerzan (Bronwyn, 1994).

APORTACIONES DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA ORAL Y LA FOTOGRAFÍA PARA EL APRENDIZAJE DE UNA HISTORIA NO SEXISTA

A través de mis recuerdos de infancia, he querido narrar mis aventuras durante los tiempos de la ocupación. Han pasado treinta años. La memoria, así como el recuerdo, pueden metamorfosear algunos pequeños detalles. Pero lo esencial está ahí, con su autenticidad, su ternura, su gracia, y la angustia vivida.

Como muestra el prólogo de la obra de Joseph Joffo (1995), la memoria y por extensión la historia oral pueden ser herramientas metodológicas eficaces para reconstruir la Historia. Así, los relatos de vida se convierten en instrumentos que nos acercan a la comprensión del pasado desde sus protagonistas y nos muestran aspectos esenciales de la vida y de la historia que desde otros enfoques metodológicos quedarían al margen o excluidos, siendo tremendamente eficaces en la consecución de los fines de la historia social y de género (Thompson, 1988). En palabras de María Carmen García Nieto, las historias de vida son una fuente importante de conocimiento, porque *presentan la historia de una realidad que no aparece en los materiales al uso, y que, al mismo tiempo permite a las mujeres ser, no sólo protagonistas de unos hechos, sino también las que escriben y transmiten su historia que otros condenan al silencio* (García Nieto, 1991). Desde el punto de vista didáctico, la oralidad contribuirá a acercar a los alumnos a una historia menos abstracta y más significativa, pues estos relatos y la narración de las experiencias personales y profesionales de su entorno próximo –la familia– les insertarán en el contexto ideológico, político y social en el que se han ido desarrollando sus vidas, modulando su significado y facilitando su comprensión (Alonso y Calles, 2008, p. 250). Así, a través de la experiencia de tres generaciones de mujeres podemos establecer puentes conceptuales con los

acontecimientos históricos próximos en el pasado, y más concretamente, analizar los hechos que precipitaron los cambios en la posición social de las mujeres en España y en el mundo durante el siglo XX (Valencia, 20).

Por su parte, las manifestaciones iconográficas y su democratización a partir de la segunda mitad del siglo XX a través de la fotografía (Burke, 2005), por sí mismas o como catalizadoras de los recuerdos y la memoria, posibilitan acercarnos también a otras realidades sociales que los libros de texto obvian. Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje, las fotografías y las ilustraciones captan la atención de los niños de una manera eficaz, acercan el pasado desde una dimensión afectiva y se constituyen en una herramienta didáctica de suma importancia debido a la motivación que suscitan entre el alumnado y por la facilidad con que se detectan en ellas los cambios sociales producidos a lo largo del tiempo (Terrón, 2008; Anadón, 2010). En la misma línea se manifiesta Díaz Barrado (1997), cuando indica que *La preeminencia de la palabra no nos puede hacer olvidar la función de la imagen como poderoso instrumento de comunicación y de soporte del discurso*, pues en esta edad es el sentido que más información transmite a los educandos.

Teniendo esto presente y parafraseando nuevamente a María Carmen García Nieto, tanto la fotografía como los relatos de vida son materiales con un alto potencial didáctico para las Ciencias Sociales porque *permiten comprender cómo están organizadas las relaciones sociales y cómo éstas conforman la vida de las mujeres y de los hombres* (García Nieto, 1991, p. 12).

Partiendo de la curiosidad que despierta el ponerle rostro a la historia y el saber cómo han vivido otras personas, cómo han triunfado, como han fracasado, etc. (Fortún, 2003) autores como Calvani han puesto de manifiesto lo interesante de las historias familiares como recurso didáctico para el aprendizaje del tiempo histórico (Calvani, 1988). Así, ante afirmaciones ya obsoletas provenientes de la psicología evolutiva que ponían en cuestión la enseñanza-aprendizaje de la historia en las primeras etapas de la educación primaria, Calvani asegura que los niños tienen capacidad de imaginar y concebir los tiempos más pretéritos. Señala que el principal problema y las dificultades de comprensión del tiempo histórico en los niños residen en los contenidos y los procedimientos empleados en su enseñanza, ya que muchas veces no se adecuan a sus esquemas mentales ni a los conocimientos que poseen sobre la magnitud del tiempo. Según este autor, los alumnos de primaria estarían capacitados para imaginar y entender el tiempo familiar, remontándose a épocas pasadas de hasta 3 generaciones -cuando sus abuelas eran pequeñas- y por ello concede a los relatos familiares una gran importancia en la articulación del esquema cognitivo del alumno respecto al concepto de tiempo histórico.

Las narraciones bien estructuradas son un vehículo a través del cual se explican más fácilmente las ideas, los hechos históricos, etc. y generan un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, que permite interactuar al educando en la construcción de su propio conocimiento y redoblar su motivación en el proceso de aprendizaje (Owen, 2003). De igual modo, estos relatos aportan una nueva visión del tiempo que incorpora simultáneamente el elemento histórico, el cronológico y el vivencial, ofreciendo una

perspectiva holística del aprendizaje (la cognición más la emoción) (Alonso y Calles, 2008, p. 254). Así, se establecerán *vínculos emotivos* entre la protagonista de la historia y el alumno que la recoge, ya que pueden florecer relaciones empáticas entre ambas partes o los discentes pueden llegar a verse reflejados en ciertos aspectos de los relatos (Gallehugh y Gallehugh, 2005).

A través de la memoria familiar los alumnos adquirirán algunas nociones de cómo era la vida de sus madres o abuelas, los objetos de la vida cotidiana que les circundaban (radios, coches, televisión, teléfono...), etc. y la evolución que han experimentado hasta el día de hoy. Simultáneamente, a través de esta actividad perseverarán en el manejo y la comprensión de los ordenadores temporales y de las unidades de medida del tiempo cronológico (hace mucho, cuando la abuela era como yo, días, meses, años, etc...), eje fundamental sobre el que se estructurará posteriormente el conocimiento histórico. También permite familiarizarse y trabajar con conceptos clave para la comprensión del tiempo histórico como es la idea de continuidad, cambio, sucesión-secuencia-orden, duración, causalidad, etc. Por último, ahondarán en sus capacidades de comunicación y de lenguaje, pues al estructurar los relatos familiares deberán emplear correctamente los tiempos verbales; de igual modo, ampliarán el léxico y las expresiones relacionadas con el parentesco.

Kieran Egan, por su parte, a partir del análisis de la comprensión infantil de los relatos fantásticos, asevera que los niños cuando acceden a la educación primaria son capaces de producir imágenes mentales y comprender una serie de conceptos abstractos emparejados (verdad-mentira, bondad-maldad, valor-cobardía...). Esto les dota de la capacidad cognitiva y de las herramientas conceptuales necesarias que darán sentido a los relatos históricos y posibilitarán su aprendizaje. Así serán capaces de comprender las relaciones causa-efecto y aspectos o acontecimientos históricos relacionados con conceptos abstractos como la libertad y la esclavitud, la igualdad y la desigualdad, etc. El entendimiento de este último par de contrarios resultará clave en la comprensión de la historia de las mujeres (Egan, 1994).

Dicho lo cual, esta propuesta didáctica tendrá por objeto enmendar la ausencia de las mujeres en los relatos históricos contenidos en los libros de texto. Partirá de la premisa de que el alumno debe ser el protagonista principal en la construcción de su conocimiento, siendo éste enfocado hacia su vertiente práctica y significativa, es decir, hacia la comprensión de su medio físico, social y cultural próximo, para que interactúe con él de forma eficaz y que paulatinamente le ayude a entender realidades sociales más extensas y complejas. El entorno cercano y su potencial didáctico, y más concretamente, las experiencias familiares de mujeres rescatadas a través de las narraciones personales y el uso de imágenes que contextualicen estas experiencias o historias de vida, perseverarán en este fin y serán un instrumento eficaz en la edificación o construcción de la noción de tiempo histórico, pues el alumno será capaz de asimilar los conceptos de cambio, permanencia, duración, simultaneidad, etc. A su vez, estos relatos nos ayudarán a romper con la adscripción de determinadas funciones, comportamientos y actitudes a cada uno de los sexos existentes.

PROPUESTA DIDÁCTICA Y DESARROLLO METODOLÓGICO

Los relatos o las narraciones de vida son un recurso importante para el aprendizaje de la historia. Acercan al alumno a la tarea del investigador y permiten que éste conciba esta disciplina como una auténtica ciencia. Es decir, que la historia y su aprendizaje no consisten en reproducir verdades absolutas o en asimilar relatos cerrados y acabados, sino que la historia se construye a través del análisis, la interpretación y el contraste de evidencias-fuentes de diversa naturaleza, lo que deriva en procesos de constante reelaboración y debate.

Nuestros alumnos se aproximarán al método científico y le concederán a la historia un carácter experimental, pues serán ellos los que a través de la elaboración de diferentes entrevistas y recogida de datos, y la interpretación y el contraste de los mismos, deban llegar a unas conclusiones (Torruella y Hernández Cardona, 2013). Desde este prisma, las historias de vida se transforman en una metodología didáctica paidocéntrica, pues son los propios educandos los principales protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo constructores de su propio conocimiento histórico. Estas prácticas los alejarán de procesos de aprendizaje memorísticos y serán útiles en el desarrollo de los contenidos procedimentales y actitudinales, pues perseverarán en los procesos de recogida, tratamiento y síntesis de la información, facilitarán el pensamiento crítico y divergente y fomentarán actitudes de respeto hacia las personas entrevistadas y sus diferentes realidades sociales.

En el desarrollo de esta propuesta, primeramente conviene que el alumnado conozca los procedimientos que requiere la realización de una entrevista. Para ello es importante que sepa cuáles son las funciones y la actitud que debe adoptar tanto el entrevistador y como la entrevistada. El primero de ellos procurará dirigir la entrevista de forma ordenada para que el relato resulte coherente y no hagamos perder el hilo a la entrevistada, lo que implica la realización de un guión previo bien estructurado y que contenga los contenidos a trabajar. En este caso nos centraremos en los cambios que se han producido en la vida de las mujeres de 3 generaciones diferentes, que nos valdrán para acercarnos a los periodos históricos de la dictadura, la transición y la democracia en España. Teniendo en cuenta la diversidad cultural del alumnado, este ejercicio nos permitirá examinar los diferentes cambios, continuidades, ritmos, simultaneidades que han experimentado las mujeres y su situación en cuanto a la igualdad en diferentes países y sociedades, lo que nos permitirá extender el radio de acción y enriquecer el análisis ampliando las coordenadas geográficas y culturales.

El guión se organizará en tres grandes bloques temáticos relacionados con las estructuras básicas del entorno socio-cultural del alumno y su familia. Estos se dividirán en: el mundo del hogar y la familia, el mundo de la educación y la escuela; y el mundo del trabajo. El alumnado dividido en grupos y con la ayuda del profesor deberá confeccionar un listado de preguntas para cada bloque, que posteriormente se consensuará con

los diferentes grupos al objeto de estructurar un guión definitivo. En esta tarea apostamos por la inclusión de preguntas abiertas más que cerradas, pues son las que permiten acceder a una mayor cantidad de información y no limitan la intervención de la interrogada a simples respuestas de sí y no. De este modo se consigue que la entrevistada se pronuncie con mayor libertad y se sienta más cómoda en la ejecución del interrogatorio; todo ello a sabiendas que la posterior transcripción resultará más ardua, pero teniendo en cuenta que sólo se reparará en lo más relevante. Dentro de este guión podemos formular preguntas como las siguientes:

¿Donde naciste? ¿Cómo era la vida en el hogar donde te criaste? ¿Cuántos hermanos y hermanas tuviste? ¿Cuántos vivíais en casa? ¿Cuáles eran los trabajos o las tareas del hogar que se realizaban en casa cuando eras joven? ¿Quién realizaba cada trabajo? ¿Cómo se realizaban? ¿En qué consistían? ¿Qué aparatos-tecnologías se utilizaban? ¿Cuál era la importancia de cada trabajo? ¿Quién tomaba las decisiones importantes o mandaba en casa? ¿Quién trabajaba fuera de casa? ¿Quién se encargaba de vuestro cuidado y educación?

¿A qué escuela fuiste? ¿Qué estudios realizaste? ¿Te gustaría haber continuado estudiando? ¿Por qué no seguiste? ¿Existían asignaturas sólo para chicas? ¿Cuáles eran estas asignaturas? ¿Estudiaste junto a chicos? ¿Por qué sí o por qué no?...

¿Una vez terminados los estudios a qué te dedicaste? ¿En qué oficios-empleos trabajaste? ¿Cuál fue el mayor puesto que alcanzaste? ¿Por norma general a qué se dedicaban las mujeres? ¿Qué trabajos solían realizar? ¿Tus amigas donde y en qué trabajaban? ¿Eran iguales los trabajos de las mujeres y de los hombres? ¿Cómo eran los salarios, a cuanto ascendían? ¿Existían diferencias entre hombres y mujeres en cuestión de sueldos? ¿Qué opinión merecía que las mujeres trabajaran fuera de casa? ¿Con cuántos años te casaste? ¿Una vez casadas las mujeres continuaban trabajando? ¿Continuaste trabajando? ¿Cuántos hijos tuviste?...

En el transcurso de la entrevista, el educando debe mostrar interés por el relato y respeto ante las opiniones vertidas por la interrogada. Por ello debe ser paciente ante las respuestas, respetar los silencios y dejar actuar a la entrevistada con toda libertad, cometiendo las mínimas interrupciones, para que ésta se encuentre cómoda y se exprese con mayor soltura y fluidez. También debe ser capaz de dirigir la entrevista, y en cuanto el relato se salga de la temática acordada, saber cómo reconducir la conversación de forma no abrupta o disruptiva.

Una vez concluida las entrevistas el alumno procederá a su vaciado o transcripción y posteriormente realizará un ejercicio de síntesis, donde se resalte la información principal. Del mismo modo, confeccionará una *línea temporal o eje cronológico con el resumen de la principal información recabada y donde queden de manifiesto las características* que han acompañado a las mujeres durante la segunda mitad del siglo XX. En él también se insertarán las fotografías más significativas y que mejor representen el cambio experimentado por las mujeres en cada época concreta.

CONCLUSIONES

El rescate de la historia de las mujeres a través de los relatos familiares es un ejercicio que nos permite trabajar los contenidos y las competencias del currículum y alcanzar los objetivos marcados en él. Así, nos aproximaremos al entendimiento de cómo funcionan las sociedades contemporáneas a través del papel que juega cada individuo dentro de ellas; es difícil comprender el funcionamiento de las sociedades, si excluimos a la mitad de su población, las mujeres. Ya queda lejos aquella premisa de Ortega y Gasset de la ejemplaridad de unos pocos –los dirigentes– y el comportamiento por imitación de la masa, para explicar cómo se comportan las sociedades y que la historiografía positivista adoptó.

La historia oral permitirá establecer comparaciones entre la situación actual y la pretérita en cuanto a los derechos de las mujeres dentro de la sociedad y contribuirá a elaborar una visión de la ciudadanía integradora e igualitaria. Es más, a través del análisis de los estereotipos imputados a cada uno de los sexos y del examen de sus funciones o quehaceres principales, lograremos reflexionar sobre las relaciones de poder asimétrico que se establecen entre hombres y mujeres a lo largo del tiempo y como van transformándose. Esto está estrechamente relacionado con la competencia social y ciudadana, pues ayudará a que el alumno comprenda y valore positivamente el derecho de igualdad desde la diferencia entre hombres y mujeres y reflexione sobre qué acciones debe realizar para su consecución. La asunción de la igualdad de derechos y el rechazo de las desigualdades y de la segregación por parte de los educandos contribuirán a construir una sociedad más justa y equitativa que proporcionará una mejor convivencia y que se aproximará de una forma más sólida hacia los valores democráticos.

En segundo lugar, mediante esta propuesta didáctica ahondaremos en el conocimiento del tiempo histórico. Mediante la información obtenida a través del cuestionamiento de las fuentes vivas de la historia y su comparación, analizaremos las características de la sociedad de la segunda mitad del siglo XX, con sus continuidades, permanencias, simultaneidades y cambios. Repararemos especialmente en aspectos de la vida cotidiana como son el hogar, la indumentaria, la organización social y familiar, la educación o el trabajo.

Finalmente, esta propuesta didáctica basada en los relatos de mujeres fortalece los lazos intergeneracionales, pues identifican a las mujeres de mayor edad como valiosas fuentes de información y de experiencia que es necesario escuchar, respetar y tener en consideración. Así, la enseñanza y aprendizaje de la historia no se limitará únicamente a la transmisión de saberes y conocimientos realizada por el docente dentro de las fronteras institucionales. Las historias de vida pondrán en relación aspectos de la educación formal e informal y abrirán un cauce para la participación ciudadana y la deseada interacción entre familia y escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. y Calles, A. (2008). La utilización de las narraciones e historias en la práctica docente. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 247-261.
- Anadón, J. (2010). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. En VV.AA. *Recursos y estrategias para estudiar Ciencias Sociales* (pp. 41-52). Barcelona: Graó.
- Bandura, A. y Walter, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bronwyn, D. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Brullet, C. y Subirats, M (1990). *La coeducación*. Madrid: MEC.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Díaz Barrado, M. P. (1997). *Memoria de la palabra: tipología del discurso contemporáneo*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- EDB (2012). *Conocimiento del medio 4º Educación Primaria, Programación del Aula*.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fortún, E. (2003). *El arte de contar cuentos a los niños*. Sevilla: Espuela de Plata.
- Gallehugh, S., y Gallehugh, A. (2005). *Cuentos para mayores*. Barcelona: Obelisco.
- García Nieto, M. C. (1991). *La palabra de las mujeres. Una propuesta didáctica para hacer historia (1931-1990)*. Madrid: Editorial Popular.
- González, A. y Lomas, C. (Coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 143, 193-209). Barcelona: Graó.
- Joffo, J. (1995). *Un saco de canicas*. Barcelona: Grijalbo.
- Owen, N. (2003). *La magia de la metáfora. 77 Relatos relatos breves para educadores, formadores y pensadores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global* (p. 108). Barcelona: Intermón Oxfam.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 32-35.
- Rose, S. (2012). *¿Qué es historia de género?* Madrid: Alianza Editorial.
- Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Suárez, C. y García Galán, S. (2014). La inclusión de la historia de las mujeres en el nuevo paradigma educativo de la historia. Análisis curricular y propuestas didácticas. *Historia a Debate*.
- Subirats, M. et al (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de sistema de indicadores*. Barcelona: ICE de la UAB e Instituto de la Mujer.
- Terrón, M. T. (2008). El papel de las mujeres en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Torruella, M. F. y Hernández Cardona, F. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil*. Barcelona: Graó.

Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri et al., *El currículum en el centro educativo* (pp. 125-167). Barcelona: ICE UB y Horsori.

¡NOSOTROS TAMBIÉN TENEMOS “HISTORIA”! VISIBILIZANDO EL ESPACIO RURAL DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO

Facultad de Formación del Profesorado y Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo
pedromaria@uniovi.es

JOSÉ ANTONIO ÁLVAREZ CASTRILLÓN

Facultad de Formación del Profesorado y Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo
jcastrillon@uniovi.es

INTRODUCCIÓN

“Pero, ¿si nosotros también tenemos Historia!” fue el comentario de un alumno de 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria mientras realizaba un análisis territorial del concejo de Llanera, en el que había nacido y seguía viviendo, como práctica de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales”. En ese comentario se encuentra el germen de esta aportación y esta propuesta. Uno de los grandes retos del sistema educativo viene siendo, hace ya años, el planteado por la atención al espacio rural. Dificultades estructurales como la configuración territorial y su derivada más directa, la estructura del poblamiento, se agudizan inexorablemente cada año con variables coyunturales como el declive demográfico en términos absolutos y el envejecimiento de la población. La reciente crisis económica de carácter transversal no ha hecho más que solaparse con una atonía socioeconómica ya de largo aliento que viene a rematar un cuadro en el que el horizonte vital no parece prometedor y el espacio urbano se configura ya como el referente cuasi único consolidado por la globalización. (Álvarez Castrillón, 2010). En suma, la escuela debe atender un espacio en crisis por desarticulación social. La peculiar problemática escolar es bien conocida entre los profesionales: escasa matrícula, lejanía del domicilio, desarraigo en algunos casos, costes elevados, inestabilidad y escasa continuidad de los cuadros docentes, agrupamiento de centros, clases multinivel en ocasiones de escasa coherencia y con poca aceptación... En esa línea de contribuir desde los proyectos educativos a visibilizar la escuela rural e incluso a su dignificación mediante la puesta en valor de su patrimonio cultural, integrando a la comunidad y la convivencia y colaboración supralocal es en la que se enmarca la propuesta que presentamos.

De todos son conocidas las ventajas que aporta el trabajo tanto en el aula de Ciencias Sociales como fuera de ella a través de proyectos. Entre otras, facilitan el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el pensamiento crítico y la iniciativa personal, permiten la integración teórico-práctica de competencias, objetivos y contenidos curriculares, favorecen el trabajo en equipo de forma colaborativa, la reflexión y la investigación y promueven la participación social alrededor de problemas reales del contexto social, propiciando aprendizajes cercanos a la realidad del estudiante. Se trata de un método que, integrando teoría y práctica, ayuda al desarrollo de competencias mediante actividades concretas relacionadas con los contenidos curriculares. Entre sus ventajas destacamos que facilita la motivación de los estudiantes para involucrarse en una tarea de aprendizaje; se ponen en juego conocimientos, habilidades y actitudes en el marco de los contenidos curriculares, se estimula la participación democrática; permite interrelacionar distintos campos del saber, da respuesta a la excesiva parcelación de conocimientos y aumenta su significación, utilidad y recuerdo efectivo, permite relacionar lo escolar, lo vital y lo social en la medida que tiene una vertiente exterior al aula, se promueve la implicación, el pensamiento crítico y la iniciativa personal. El estudio de la historia local (Prats, 1996) y la utilización del método histórico como recurso didáctico (San Pedro, 2014) tienen una importancia capital en este proyecto.

EL CASO DE LLANERA

Nuestra propuesta se lleva a cabo en el concejo de Llanera, ubicado en la zona central de la región asturiana, con unos 106,69 km² de superficie y unos 14030 habitantes. La mayor parte del concejo presenta el típico poblamiento asturiano de aldeas y caserías, siendo sus núcleos principales Lugo y Posada de Llanera, excepto en su zona sureste; una extensa llanura totalmente singular en la geografía asturiana cuya cercanía a los núcleos urbanos de Oviedo y Gijón ha devenido en asiento de los polígonos industriales de Asipo, Silvota y el Parque Tecnológico de Asturias. Por lo tanto estamos ante un concejo con un componente de ruralidad mayoritario que se conjuga con otro urbano e industrial en una zona específica.

Por otro lado la Historia llanerense es rica y dilatada en el tiempo. El territorio que ocupa actualmente el concejo ha sido habitado en todas las épocas, ya desde la Prehistoria. Cuenta con múltiple documentación escrita al haber estado el territorio en manos de instituciones eclesiásticas como la Catedral de Oviedo y el monasterio de San Vicente. Su fisonomía de llanura regada por el río Nora le ha hecho ser muy apetecida por este tipo de centros a lo largo de los siglos. De hecho, debido a su ubicación central en la región se han llevado a cabo numerosas intervenciones arqueológicas de urgencia previas a la creación o mejora de infraestructuras, o a la ampliación de los polígonos industriales ya citados. No obstante, aún hoy contamos con numerosos yacimientos sin excavar y sin apenas señalización: cuevas, castros, emplazamientos romanos, medievales e incluso sitios relacionados con la Guerra Civil.

Decíamos con anterioridad que en el concejo se han llevado a cabo intervenciones arqueológicas de urgencia¹. Uno de los principales problemas es que, debido a su carácter urgente, no han sido lo suficientemente divulgadas y mucho menos insertas en proyectos de ámbito didáctico. Ninguno de estos emplazamientos es visitable ya que no han sido musealizados. Sólo registrados y, generalmente, destruidos sin más explicaciones a los habitantes de qué se había encontrado, qué significado y qué importancia tenía. Sí se han recogido algunos resultados producto de estas intervenciones en revistas especializadas, no obstante todos ellos han sido escritos por historiadores y arqueólogos con un lenguaje generalmente academicista, difícil a veces de entender para el público en general y para los estudiantes en particular.

EL PROYECTO "¡NOSOTROS TAMBIÉN TENEMOS HISTORIA!"

Ámbito de actuación

El proyecto que pretendemos llevar a cabo tiene como base por un lado al alumnado de los Colegios Públicos Lugo de Llanera, San José de Calasanz y San Cucao, y por el otro al del IES Posada. En el primer caso se actuará con los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria y en el caso del IES con los de 1º y 2º de ESO. Es necesario trabajar por lo tanto en dos decretos curriculares distintos, el de la LOMCE en Primaria y el de la LOE en Secundaria. El marco cronológico a tratar va desde la Prehistoria hasta la Edad Media, correspondiéndose éste con los períodos que se estudian en los cursos citados.

Metodología, tareas y recursos

Nuestro proyecto se plantea un objetivo socializador, vinculado a la competencia social y ciudadana, basado en la promoción del aprendizaje autónomo, para lo que consideramos esencial el desarrollo de las destrezas relativas a la obtención y comprensión de la información. Así, la secuencia de actividades promueve la búsqueda y tratamiento de datos procedentes de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas y audiovisuales. El objetivo último será el de conocer sitios de interés histórico y yacimientos arqueológicos presentes o perdidos en el concejo de Llanera relacionando así la Historia tratada en el aula con la Historia propia del territorio circundante, ejemplificándola con el análisis de sitios del entorno. La estructura del trabajo más aconsejable parece ser la que siga las pautas de una investigación según el paradigma de la organización social del espacio. Así, partiendo de la geografía se analiza la relación de los pobladores con el espacio, su evolución y las relaciones entre estos que derivan de todo ello.

¹ Algunas de ellas se recogen en la colección *Excavaciones Arqueológicas en Asturias* que, con carácter quinquenal, edita la Consejería de Cultura del Principado de Asturias.

Sitio /Yacimiento arqueológico	Tipología y época
Cueva de Los Gafares	Abrigo de ocupación prehistórica
Abrigo de La Bolenga	Abrigo de ocupación prehistórica.
Abrigo de Tuernes	Abrigo de ocupación prehistórica
Túmulo de Santolaya	Estructura megalítica
Túmulo de El Ortal (desaparecido)	Estructura megalítica
Túmulo de La Cobertoria (desaparecido)	Estructura megalítica
Canto de San Pedro	Castro
El Cueto	Castro
Picu La Cogolla	Castro
La Coruña	Castro
El Fresnu/Peña Menende	Castro
Altu de Santufirme	Fortificación tardorromana
Hornos de Cayés	Fábrica romana de latericio
Lugo de Llanera (Lucus Asturum)	Núcleo romano y medieval
Xedrana	Despoblado medieval
Pozana	Despoblado medieval

Nuestra propuesta implica, tras tratar los temas correspondientes a la Historia más general, trabajar previamente en el aula los distintos pasos del proyecto así como el análisis y elaboración de materiales propios o proporcionados por el profesorado. Así a las explicaciones en el aula se unirán materiales elaborados a partir de las publicaciones existentes sobre los sitios a analizar y, para el caso específico del alumnado de ESO, algunas adaptaciones de fragmentos de interés de la documentación publicada del monasterio de San Vicente, de la Catedral ovetense y aquella que se encuentra en el portal de archivos del Ministerio de Cultura, PARES, (<http://pares.mcu.es/>). Los alumnos y alumnas de esta etapa podrán así investigar sobre las relaciones que mantenían estas instituciones eclesiásticas con el concejo además de obtener datos sobre formas tradicionales de aprovechamiento agrícola² y sobre los despoblados medievales de Xedrana y Pozana.

La primera fase corresponde a la localización geográfica y la acotación territorial. Para ello las aplicaciones “Google Earth” y “Google Maps” son idóneas. Junto con las fotografías aéreas, antiguas o actuales, sirven además para hacer una prospección previa en el aula de los sitios de interés (Prats y Santacana, 2011). Se utilizan en este último caso

² Un documento significativo en este sentido es la relación de heredades que la iglesia de Santa María de Lugo de Llanera poseía en el entorno durante el siglo XIII. El documento sirve para acercarnos a las erías, estructuras agrarias tradicionales en las que los habitantes de una aldea llevaban a cabo el cultivo cerealístico por medio de parcelas.

las correspondientes a los vuelos Americano (1956-1957), Diputación (1969-1970) y Principado de Asturias (1990) para observar cómo se configuraba el paisaje antes de la creación de polígonos e infraestructuras. La necesaria contextualización histórica puede articularse mediante la creación de ejes cronológicos multinivel, para lo que recomendamos la aplicación “Timerime”.

La siguiente fase es la del trabajo de campo, que incluye la observación directa de los emplazamientos así como la realización de encuestas y entrevistas a los habitantes del concejo. El contacto, mediante el trabajo de campo, con la sociedad rural puede iluminarnos sobre numerosas cuestiones relacionadas con el pasado, así como proporcionarnos una mayor comprensión del paisaje y el territorio. Los testimonios orales pueden ser además determinantes a la hora de conocer hallazgos arqueológicos no registrados así como la existencia de leyendas y tradiciones asociadas a esos enclaves. Éstas serán grabadas con el fin de utilizarlas con posterioridad para la elaboración de videos explicativos. A partir de los datos orales proporcionados por los informantes se creará un glosario toponímico que incluso puede ser objeto de publicación por parte de la Academia de la Llingua Asturiana al existir un concurso anual.³

De vuelta al aula se analizarán todos los datos obtenidos en una puesta en común. Se procederá a la creación de mapas ayudándose de la cartografía existente –mapas del M. T. M., ortofotomapas, cartografía digital... El trabajo de configuración de mapas y cálculos de superficies puede apoyarse, además de en las ya citadas, en la aplicación agraria SIGPAC (sigpac.asturias.es/visor/). Dimensión particularmente importante en el trabajo es su carácter colectivo, así, para la necesaria puesta en común, presentación y debate, es precisa una reunión virtual en común o asamblea entre el alumnado de los distintos centros. Sin duda la aplicación “Skype” resulta idónea. Para un espacio de trabajo compartido es esencial la utilización de aplicaciones como “Dropbox” o el escritorio “Google docs” / “Google drive” ofrecido por “Gmail”.

Con todo ello se elaborarán cartelerías y paneles explicativos que serán colocados en los sitios de interés correspondientes. La recreación histórica de los distintos escenarios y paisajes se realizará en base a la creación de dibujos y maquetas, y mediante la aplicación “Fotoshop”. Y finalmente, para la comunicación y publicación de la experiencia parece apropiada la generación de un blog, que puede realizarse mediante “Blogger”, en el que se colgarán los resultados de las investigaciones y videos elaborados por el alumnado, además de publicar fotos geo-referenciadas en “Google Earth”. En los centros de Educación Primaria los estudiantes que hayan participado en el proyecto compartirán con el alumnado de primer y segundo ciclo los nuevos conocimientos mediante la creación de cuentos y leyendas situados en los enclaves de interés, e incluso la realización de búsquedas del tesoro en los mismos.

³ La Academia de la Llingua Asturiana publica vaciados toponímicos por parroquias elaborados por particulares de los distintos concejos asturianos con el objetivo de preservar la toponimia tradicional.

GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Hemos elegido estructurar una propuesta a través de las distintas competencias básicas, referencia interdisciplinar que, trascendiendo el tradicional marco de las áreas y materias, articula los procesos de enseñanza/ aprendizaje integrando las competencias básicas y el contexto social y cultural en el que se realiza la propuesta.

Tratamiento de la información y competencia digital. El desarrollo de esta competencia se relaciona con la búsqueda, análisis y selección de la información, construcción y exposición de los conocimientos a través de medios digitales y expresión y comunicación a través de la red. Se desarrolla el pensamiento creativo, se construye conocimiento y se desarrollan productos y procesos utilizando la tecnología, los medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para desarrollar el aprendizaje individual y contribuir al de los otros, aplicando herramientas digitales para obtener, evaluar, y utilizar la información.

Competencia para aprender a aprender. Este proyecto permite aprender otras formas de relacionarse, emocionarse, disfrutar, pensar sobre el mundo, hacerse preguntas, tomar decisiones, comunicar sus argumentos, verificar sus informaciones, validar respuestas, tener en cuenta e intentar comprender lo que dicen, hacen y piensan los otros, etc. Se debe orientar para que se favorezca el desarrollo de técnicas para aprender a aprender, para organizar, memorizar y recuperar la información, y sobre todo para que se reflexione sobre lo que se ha aprendido.

Competencia en autonomía e iniciativa personal. La adquisición de esta competencia está relacionada con la búsqueda y elaboración de la información, a la que el estudiante accede a través de diferentes códigos, lo que exige el dominio de diversos procedimientos para que pueda utilizar esa información de manera autónoma, así como el análisis y la reflexión sobre la información que se maneja. Abordar temas en los que se recoja la complejidad de elementos que intervienen en la vida cotidiana ofrece a los estudiantes oportunidades de conocerse mejor y de analizar las reacciones y comportamientos en contextos concretos de aprendizaje.

Competencia lingüística. Acaso las relacionadas con esta competencia estén entre las actividades cuya vinculación y utilidad resulten más evidentes. Desde la posibilidad de una transcripción inicial y sencilla de algunos documentos, hasta la elaboración propuesta del glosario toponímico. También resulta de interés la diversidad lingüística que asoma a la documentación y sus posibilidades para ser abordada desde el estudio de varias lenguas, en el que la exploración etimológica de muchos vocablos se revela de gran interés.

Competencia matemática. Particular relevancia didáctica ofrecen las medidas de superficie y capacidad y su diversidad territorial ya que cada concejo tenía la suya propia. Es posible establecer ejercicios de equivalencias de medidas históricas entre localidades vecinas y familiares al alumnado, fácilmente accesibles en distintos repertorios históricos de medidas. También en directa relación estarían las cuestiones relativas a la

cartografía y los planos, escalas, etc., de las parcelas, las aldeas, las caserías... y a partir de ellos realizar estimaciones de población.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.⁴ Tanto el emplazamiento como la localización de yacimientos arqueológicos, de las aldeas y de los caseríos no son casuales y responden a una serie de factores naturales e históricos sucesivos (Piñeiro y Pérez, 2003), todos ellos íntimamente relacionados, que merecen ser abordados de forma interdisciplinar y, en la medida que el nivel del alumnado lo permita, un tanto globalmente. Es importante el estudio de la comarca de asiento como ecosistema y de la sucesiva evolución de su paisaje, la sugerente toponimia del entorno reveladora de la relación de los habitantes con el medio (Friera, 1992), los aprovechamientos que ofrece el mismo a los diferentes estadios culturales, etc.

Competencia social y ciudadana. La sociedad asturiana, hasta bien entrado el siglo XX, ha poseído un carácter mayoritariamente rural y debe señalarse que en buena parte del espacio que nos ocupa perduran en muchos sentidos costumbres, normativas y formas de vida que se han mantenido a lo largo del tiempo. La realización de entrevistas, además, involucra a la población en la búsqueda y conocimiento de la historia propia, creando lazos intergeneracionales significativos. Nuestro proyecto busca y promueve ese respeto intergeneracional.

Competencia cultural y artística.⁵ Al margen de los yacimientos arqueológicos citados, existen otras muchas referencias, entre las que cabe destacar las iglesias parroquiales y las muchas capillas locales que atesoran con frecuencia imaginería medieval en cuya conservación la escuela debe incidir. El conocimiento de tradiciones y leyendas, así como la creación de reconstrucciones por medio de actividades plásticas contribuyen al tratamiento de esta competencia.

CONCLUSIONES

Consideramos que en un momento como el actual de crisis sistémica del entorno rural y sus habitantes es necesario poner el foco en su problemática y en sus posibilidades de desarrollo por medio de este tipo de proyectos que impliquen a toda la comunidad. De lo contrario, corremos el riesgo de perder un patrimonio cultural de gran fragilidad debido a su carácter cuasi invisible. Las actividades planteadas al alumnado contribuyen a la visibilización, puesta en valor y conservación de ese patrimonio y de su historia, sin olvidar el objetivo didáctico que permite que los estudiantes puedan relacionar mejor los contenidos explicados en el aula con su entorno y su vida cotidiana, interiorizándolos y compartiéndolos, permitiendo así un proceso de enseñanza/aprendizaje significativo de importancia capital en las Ciencias Sociales a veces tan denostadas.

⁴ Esta competencia desaparece inexplicablemente en el nuevo decreto LOMCE. No obstante, la nueva ley sí recoge entre sus contenidos los estudios que tienen por base el entorno y medio físico.

⁵ Se sustituye en la LOMCE por la competencia *Conciencia y Expresiones Culturales*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Castrillón, J. A. (2011). La globalización, fenómeno unidireccional. Algunas correcciones desde el aula a través de las Ciencias Sociales. El ejemplo de Asturias. En R. López Facal, L. Velasco Martínez, V. M. Santidrián Arias y X. A. Armas Castro (Coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia* (pp. 199-208). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Friera Suárez, F. (1992). Utilidad de la toponimia para el conocimiento del entorno. *Lletres Asturianas: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 45, 35-44.
- Piñeiro Peleteiro, M. R., y Pérez Álvarez, M. A. (2003). El Patrimonio Rural asturiano. En E. Ballesteros Arranz, C. Fernández Fernández, J. A. Molina Ruiz y P. Moreno Benito (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 253-260). Cuenca: AUPDCS.
- Prats Cuevas, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 93-106.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39-67). Barcelona: Graó.
- San Pedro Veledo, M. B. (2014). La introducción del método histórico en el alumnado del grado de Educación Primaria: reconstruyendo una aldea medieval. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (Vol. 2, pp. 505-513). Barcelona: AUPDCS.

LAS MUJERES TAMBIÉN PINTABAN. RECURSOS PARA VISIBILIZAR OTRAS HISTORIAS DEL ARTE

LAURA TRIVIÑO CABRERA

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
ltrivino@us.es

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende exponer el panorama actual de las Ciencias Sociales con respecto a la enseñanza del papel de las mujeres como creadoras en la Historia del Arte. El hecho de que el alumnado universitario no haya escuchado hablar de ni una sola mujer artista, genera preocupación y cierta indignación. Pero, ¿las mujeres pintaron? Si atendemos a los libros de texto, sorprendería observar cómo las mujeres solo aparecen como objetos reproducidos por el pincel del hombre-pintor en el lienzo o en la piedra. No solo las mujeres artistas son ocultadas, tampoco interesa dar a conocer al alumnado de Ciencias Sociales, los motivos por los que las mujeres no accedieron de la misma manera al ámbito artístico que los hombres.

Es en este punto donde entra la historiografía artística feminista. Historiadoras e historiadores del arte feminista, debemos exigir contenidos que visibilicen la contribución artística de las mujeres.

De modo que, a lo largo de esta comunicación, intentaremos proponer de qué manera podríamos conocer los diferentes movimientos artísticos, incorporando las manifestaciones artísticas tanto de mujeres como de hombres.

¿LAS MUJERES TAMBIÉN PINTABAN? EL TRIPLE PUNTO DE VISTA

Analizar la problemática en torno a la invisibilidad de las mujeres en la "Historia del Arte" podría partir de tres puntos de vistas. El primero de ellos se correspondería con mi propia visión como estudiante; el segundo enfoque viene determinado por mis propias investigaciones centradas en biografías de pintoras; y el tercer enfoque, como profesora que observa la percepción que tiene el alumnado del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria sobre el papel de las mujeres creadoras en la Historia del Arte.

Desde mi propia experiencia como alumna de la asignatura obligatoria de Historia del Arte del Bachillerato de Humanidades, debo decir que la invisibilidad de las mujeres pintoras era un hecho más que constatado. Seguíamos el libro de texto de *Historia del Arte*

de Bachillerato, cuyo autor de los textos era Jesús Palomero Páramo, Catedrático de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla. A lo largo del libro de texto, no existía ni una sola referencia a una mujer artista. Ni tan siquiera se manifiesta la posibilidad de que María Santísima de la Esperanza Macarena (1680) pudiera haber sido obra de la escultora sevillana Luisa Roldana “La Roldana”, tal y como habían apuntado el profesor Hernández Díaz (1989, p. 219) y García Olloqui (2000, p. 42). De manera que la única obra que pudiera corresponder a una artista, cuya imagen se ubica en el tema sobre la imaginaria española en dicho libro, aparece sin mencionar la posible autoría.

Once años más tarde, Luisa Roldán es la única mujer artista que aparecerá en el libro de *Historia del Arte* de 2º Bachillerato de la Editorial SM.

Luisa Roldán, “la Roldana”, fue hija de Pedro Roldán y en ella se une la singularidad de su condición femenina con su escultura de gran nivel, lo que la llevó a detentar el cargo de Escultora del Rey. Por esta razón, su última etapa la desarrolló en la corte, siendo un ejemplo de este momento la imagen de San Miguel, del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial. Sin embargo, lo más característico de ella son las figuras de pequeño tamaño realizadas en barro cocido y policromado. (De Olaguer-Feliú, p. 315).

No obstante, hay que mencionar que, de manera muy sucinta y casi imperceptible, se indican nombres de artistas contemporáneas (en arte conceptual, a Barbara Kruger; en arte como acción, a Gina Pane). Pero este hecho es casi insignificante, teniendo presente la exigencia en la reducción de los temas y más aún, la supresión de los estilos originados del Arte Actual como tema, dado la preparación de los contenidos que serán evaluados en la Prueba de Acceso a la Universidad.

Pero lo más paradójico de este libro de texto es el hecho de que en su primera unidad denominada “Aproximación a la Historia del Arte y a los Lenguajes Artísticos”, justamente dedique un apartado de dos páginas a evaluar el papel de “La mujer como creadora y protagonista de la obra de arte”. Pese a señalar mujeres pintoras relevantes en todas las épocas históricas, éstas no volverán a aparecer en ninguno de los temas que aborden densamente cada etapa histórica.

Cuando finalicé mis estudios de bachillerato, seguí documentándome en torno a la historia del arte, concretamente el movimiento impresionista. Precisamente fue ahondando en este movimiento, cuando pude comprobar, por mí misma, y bajo un agradable y entusiasta asombro que hubo dos pintoras sobresalientes en dicha corriente artística: Berthe Morisot y Mary Cassatt. Sin lugar a dudas, este descubrimiento condicionaría mi opción por investigar empleando una metodología de género.

Resulta lamentable que alumnado visite el Museo de su ciudad, sin percatarse que cuelgan en sus muros, obras de pintoras del siglo XIX, e incluso un *Autorretrato*. Así, ha sido mi propia experiencia como alumna.

Como investigadora, me propuse reconstruir las biografías de las pintoras gaditanas del siglo XIX. Y durante todo ese proceso, la pregunta que surgía a todas aquéllas personas que me escuchaban hablar sobre el tema de mi tesis doctoral, era: pero ¿hubo mujeres pintoras?, ¿en serio?

Lógicamente, me di cuenta de la imperiosa necesidad de que, una vez, rescatadas obras y vidas de mujeres artistas que sí fueron relevantes en su época; mi próximo objetivo, sería cambiar la manera en la que la ciudadanía ha aprendido esa “Historia del Arte”, con innumerables cuadros centrados en la imagen femenina, pero paradójicamente, con destacables e innumerables cuadros ausentes de mujeres creadoras.

Y he aquí el tercer enfoque. Como profesora e investigadora del arte feminista, una de las primeras actividades que planteo en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria es la búsqueda de un hombre y de una mujer artista de la misma época. Mientras que proceden a su búsqueda, es interesante observar las concepciones del alumnado en torno al tema. En este sentido, es crucial seguir el modelo alternativo de investigación en la escuela (García Pérez, 2000), conozcamos cuáles son sus ideas en torno al papel de las mujeres creadoras, para resolver sus dudas, cambiar su forma de pensamiento y eliminar concretamente el problema que nos ocupa en este estudio, la invisibilidad de las mujeres en la Historia del Arte.

Declaraciones como “pero si no hay pintoras”, “me gustan más los cuadros de los hombres”, o “tienen unos nombres muy raros”, “no tienen tanta relevancia”, etc. Resulta chocante que una pintora se llame Sofonisba Anguissola, aunque lleven toda la vida escuchando Doménikos Theotokópoulos El Greco. Éste es más fácilmente aceptable porque, al fin y al cabo, es un “Genio del Arte, que obligatoriamente hay que estudiar en la asignatura de *Historia del Arte*. Llegó incluso el caso de una alumna no se atrevió a exponer la biografía de la pintora Angelica Kauffman porque pensaba que no podía ser real, que era un personaje imaginario, al que había encontrado por casualidad, buscando por internet a raíz de la actividad que les propuse. Pueden parecer sorprendentes o insólitas estas afirmaciones, pero demuestran que estamos ante un problema grave. Alumnos y alumnas asumen con naturalidad que si en el proceso enseñanza-aprendizaje no se ha tenido en cuenta ninguna creación artística de una mujer, significará que las mujeres no tienen capacidad ni talento para el Arte. Como tan repetidamente hemos observado en discursos artísticos a lo largo de la historia, las mujeres no podían aspirar a ser “Genios del Arte”. Las mujeres habían sido y seguían siendo silenciadas, puesto que el alumnado no se pregunta en ningún momento, ¿hubo mujeres pintoras? y en el peor de los casos, menospreciadas, si años más tardes, en la Universidad, le hacemos esa misma pregunta, la respuesta será preocupante: no tenían capacidad para pintar.

SÍ, LAS MUJERES TAMBIÉN PINTABAN

Si las numerosas publicaciones e investigaciones universitarias están sacando a luz datos reveladores en torno a los obstáculos y la manera en las que las mujeres accedían a la educación artística; así como, cuadros cuya autoría femenina era desconocida o estaba oculta tras el nombre masculino; ¿cómo debíamos afrontar su traspaso a las aulas?, ¿cómo enseñar el papel relevante y las obras de las mujeres artistas?

Existe un tema imprescindible que, en la enseñanza de la Historia del Arte, o más bien, “Historias del Arte”, debe ser tratado. Hablamos de la célebre pregunta de Linda Nochlin, ¿por qué no ha habido grandes mujeres artistas? Es necesario que textos más relevantes de las críticas y teóricas de arte feministas sean adaptados a la Historia del Arte de Bachillerato y sean abordados como tema inicial. Es por ello, que debería realizarse una adaptación para bachillerato del texto de Nochlin (1988), así como de algunos textos de la profesora Estrella de Diego, tanto de su magna obra *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más*; como de su capítulo “Figuras de la diferencia” (Bozal, 1996). Tras su lectura, ciertos temas expuestos en dichos textos, mediante la formulación de cuestiones pudieran ser abordadas en grupos. Las respuestas fundamentadas en los textos, podrán modificar esas concepciones previas del alumnado sobre la invisibilidad de las mujeres como creadoras.

Un paso ya iniciado por editoriales como SM, es el hecho de incorporar contenidos que intentan responder una de las cuestiones que plantea al alumnado: ¿Por qué crees que la mujer ha sido considerada como secundaria en la creación artística? Evidentemente, si esta actividad se propone de manera inicial, y posteriormente, se dan los contenidos en torno a los distintos movimientos artísticos que se han dado a lo largo de esa “Historia del Arte-masculina-blanca-occidental”, difícilmente, el alumnado podrá asimilar la respuesta a dichas actividades.

El papel de las mujeres artistas no puede enseñarse a través de una exposición centrada solamente en mujeres. Es un buen paso, pero no el definitivo. Tampoco, a nuestro juicio, consiste solamente, en analizar la imagen de las mujeres, los roles y los estereotipos que ejercen en los cuadros de los pintores. El paso definitivo es saber integrar de forma natural, las obras de mujeres y hombres a lo largo de la historia. No se trata que el profesorado decida que, para la celebración del 8 de marzo Día Internacional de las Mujeres, el alumnado deberá realizar murales con fotos de pintoras relevantes y sus cuadros más célebres que decorarán los rincones del aula o el pasillo central del centro escolar. Incorporar a las mujeres creadoras no significa dedicarles un día especial o una sección al final de la unidad didáctica, a modo de recordatorio. Provoca una sensación de confort, “bien, he impartido los contenidos oficiales y me he acordado de visibilizar a alguna mujer artista”.

Se trata de que al explicar el Arte Barroco, se asimile que la enseñanza de la pintura barroca pasa por explicar la vida y la obra tanto de Caravaggio como de Artemisia Gentileschi. Nos decantamos por la forma de afrontar la asignatura como lo hiciera Amalia González Suárez en su magnífico libro de *Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato*, convertido en subtítulo, tras un título que denota cómo debe ser abordada la historia del pensamiento filosófico, bajo el título de *Mujeres, varones y filosofía*. En el plano artístico, un texto que se acerca a esta forma de enseñar desde la perspectiva feminista es *Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género (s. X-s.XX)*, que obtuvo el Primer Premio Rosa Regàs en el I concurso para materiales curriculares con valor coeducativo (2006).

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA MOSTRAR LAS HISTORIAS DEL ARTE:
EL ALUMNADO DESCUBRE EL PAPEL DE MUJERES Y HOMBRES
COMO SUJETOS ARTISTAS

Nuestra propuesta en torno a la visibilidad de la contribución artística de las mujeres pasaría por una actividad que se prolongue a lo largo de todo el curso, pudiendo conectar con otras materias, cuyo profesorado quiera unirse; pudiéndose adaptar a diferentes niveles educativos.

Fase I: Asignación de Artistas

El profesorado confeccionará una lista de pintores y pintoras relevantes, una pareja por época histórica o movimiento artístico para la asignatura de Historia del Arte. A comienzos del curso, cada estudiante deberá elegir una pareja. Presentamos algunas propuestas de parejas de artistas:

Estilo artístico	Pintor	Pintora
Barroco	Michelangelo Merisi da Caravaggio	Artemisia Lomi Gentileschi
Renacimiento	Doménikos Theotokópoulos El Greco	Sofonisba Anguissola
Escuela Veneciana	Jacopo Robusti Tintoretto	Marietta Robusti
Academicismo	Joshua Reynolds	Maria Anna Angelika/ Angelica Katharina Kauffmann
Neoclasicismo	Jean-Jacques Louis David	Victoria Martín
Romanticismo	Francisco de Goya	Rosario Weiss Zorrilla
Impresionismo	Édouard Manet	Berthe Morisot
Orientalismo	Mariano Fortuny	Alejandrina de Gessler y Shaw, “Anselma”
Vanguardias	Salvador Dalí	Maruja Mallo
Arte Mexicano	Diego Rivera	Frida Kahlo
Arte Actual (Performance)	Joseph Beuys	Marina Abramović

Fase II: Reconociendo las *Historias del Arte*

A partir de ese momento, cada estudiante deberá indagar sobre la vida y la obra de la pintora y del pintor, siempre de la misma etapa histórica o estilo artístico, que se le haya asignado. Los objetivos que nos marcaremos con esta actividad serían los siguientes:

- Familiarizarse con las diferencias que supone ser mujer u hombre artista en la sociedad a lo largo de la historia.
- Asimilar la existencia tanto de mujeres como de hombres artistas.
- Conocer los obstáculos que las mujeres han tenido para acceder a la educación artística.
- Observar los roles y los estereotipos masculinos y femeninos que marcarían la forma de afrontar la carrera artística.
- Analizar la condición social a la que debían pertenecer mujeres y hombres para dedicarse al arte.
- Apreciar y valorar la calidad artística de las obras de arte de los y de las artistas.

Para cumplir esos objetivos, se entregará un modelo de ficha con los aspectos fundamentales que el alumnado deberá seguir para proceder a recopilar los datos que se piden.

Ficha: descubriendo las Historias del Arte
Nombre y apellidos del pintor y de la pintora. En el caso de la pintora, nombre y apellidos tanto de soltera como de casada / Nombre de pila / Pseudónimo / Apodo
Lugar de nacimiento y de fallecimiento / País / Estancias Artísticas
Formas de Autorretratarse / Ausencia de Autorretrato
Entorno familiar / Situación civil
Estilo Artístico / Educación Artística / Influencias artísticas anteriores y posteriores
Temas y géneros cultivados / Técnicas Artísticas / Materiales / Composición de la obra
Representación de mujeres y de hombres / Iconografía / Iconología
Dimensiones de las obras

Fase III: El alumnado visibiliza a las mujeres artistas

Cada inicio de unidad, el alumnado al que se le haya asignado pintores y pintoras que correspondan a esa etapa histórica que se vaya a proceder a impartir, tendrán que exponer una breve exposición sobre su pintor y su pintora; así como, mostrar, con ayuda del profesorado, a través de la pizarra digital, sus obras más relevantes u optar por analizar una obra determinada.

Fase IV: Las posibilidades de las TIC para el fomento de la visibilidad de las mujeres creadoras

Asimilando que los libros de texto deben suponer un apoyo pero no el único elemento que marque el ritmo y los contenidos exclusivos de la asignatura de “Historias del Arte”, más aún cuando seguimos viendo, como he expuesto anteriormente, que el tema de las mujeres creadores sigue siendo de poca importancia frente a los tradicionales contenidos de esa “Historia del Arte”.

La siguiente fase sería que el profesorado crease un Edublog o una Webquest en el que el alumnado pudiera publicar su trabajo en torno a la biografía del pintor y de la pintora de un mismo estilo artístico. Esto permitiría que el resto de alumnado pudiese preguntar y poner en común, similitudes y diferencias con las biografías de otras pintoras y de otros pintores. Además, dado que en la ficha habrán completado influencias, éstas coincidirían con las figuras de creadores y de creadoras que hayan sido asignados/as a otras/os estudiantes. De forma que, todo estará conectado y los contenidos serán más fácilmente asimilados por el alumnado. Las posibilidades que ofrece participar en un Edublog son ilimitadas puesto que puede ser seguido por padres y madres; así como, subir imágenes de cuadros de pintoras que jamás veremos en los libros de textos.

También existe la posibilidad de incorporar enlaces a páginas web que permitan ver la contribución artística de las mujeres; así como, contemplar museos tan relevantes como el Museo Nacional del Prado, el Museo Nacional Reina Sofía y el Museo Nacional de Cerámica González Martí, desde una perspectiva de género. Nos estamos refiriendo a la web “Didáctica 2.0 Museos en Femenino”, un trabajo laborioso impulsado por las profesoras Marián López Fdz. Cao, Antonia Fernández Valencia y Asunción Bernáñez Rodal. La web nos permite descargar guías didácticas sobre estos tres museos que ofrecen propuestas didácticas que

pretende paliar la escasa visibilidad de las mujeres artistas en los museos, cuestionar la presencia/ausencia de las artistas en los libros de arte, reflexionar sobre los criterios de calidad artística que ha determinado la crítica y las teorías del arte y animar a la creación desde una perspectiva crítica y democrática.

La propuesta se estructura en torno a un itinerario de obras artísticas que ofrecen vías de reflexión para descubrir el arte desde una perspectiva feminista, deconstruir la visión tradicional del arte con una mente abierta, plural y crítica y acercarse al arte desde un posicionamiento activo y reflexivo.¹

Dado que

Los estudios señalan que la presencia de las mujeres artistas en las colecciones museísticas es claramente minoritaria lo que dificulta la capacidad de que las mujeres se reconozcan a sí mismas como parte activa y creadora de la sociedad y de su patrimonio histórico-cultural.²

Otra opción es crear en Google Grupos, un foro que permitiera a cada estudiante identificarse con un determinado pintor o una pintora, actuar como tal, y escribir su propia biografía; así como responder, a las preguntas del resto de compañeros/as.

Esta última propuesta está más relacionada con la creatividad. El alumnado puede asimilar el papel de un/a artista, escribir su propia biografía en primera persona. De este modo, conseguiríamos que las alumnas pudieran, al fin, verse reflejadas en mujeres artistas, contar con modelos en los que reflejarse. Modelos femeninos que los libros de texto suprimen o que obligan a las alumnas que asimilen únicamente su representación como objetos artísticos y no, como sujetos artistas.

Fase V: Aplicación de la metodología Aprendizaje-Servicio para visibilizar las mujeres como sujetos artistas más allá del centro escolar

Este último punto está tomado de la idea de un grupo de estudiantes³ del Grado de Educación Infantil que idearon un proyecto basado en la metodología Aprendizaje-Servicio, titulado “Amarte, amor al arte”. El alumnado, inspirándose en las obras de pintores

¹ <http://www.museosenfemenino.es/aula20>.

² <http://www.museosenfemenino.es/aula20>.

³ Grupo de estudiantes de 3º curso de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Curso 2013/2014, formado por: Esperanza del Rocío Galanza Valderrama, Marina Gómez Burgos, Adán Hernández Barrabino y Marina Infantes Cebrero.

y de pintoras, elaborarían lienzos que expondrían en un centro cultural cercano al centro escolar, donde familiares, el vecindario... visitarían y conocerían en qué pintora o pintor se ha inspirado su hijo/a, puesto que junto a la obra del estudiante, se colocaría la obra real que habría sido tomada como partida para crear una versión distinta y personal. En este proyecto, se seleccionaron las obras de Diego de Velázquez, Pablo Picasso, Victoria Martín y Frida Kahlo. Por tanto, la visibilidad de las obras de mujeres pintoras habría traspasado al propio alumnado hasta llegar a parte de la ciudadanía que constituye el barrio donde se ubica el centro.



Figura 1. Ejemplo de creación artística que realizaría el alumnado teniendo presente el *Autorretrato* (1840) de la pintora gaditana Victoria Martín (1794-1869), ubicado en el Museo de Cádiz. Realizado por Marina Infantes.

OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

Cabe señalar que existe un proyecto muy interesante sobre cómo difundir el papel de las mujeres en la historia denominado “La Liga de las Mujeres Extraordinarias” llevado a cabo por el ilustrador Iván del Río. Se trata de un libro de ilustraciones y cuentos que acercan tanto niñas y a niños como a jóvenes, la vida de mujeres relevantes en distintos ámbitos académicos. En relación a las pintoras, aparecen “La Roldana” y Frida Kahlo.

Otro de los recursos didácticos destinados tanto al alumnado de todas las etapas educativas como a la ciudadanía en general, es proponer un itinerario didáctico en el que podamos descubrir la historia de una ciudad a través de la vida y las obras de una pintora. Nos gustaría apuntar las posibilidades de la pintora gaditana Alejandrina de Gessler

y Shaw “Anselma”, cuya biografía fue objeto de mi tesis doctoral, para conformar un itinerario didáctico que vincule su vida en Cádiz con el conocimiento de las costumbres, los monumentos y el urbanismo de dicha ciudad. Como podrá verse más adelante en las Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2014)⁴, es una de las mejores maneras de comprender, contextualizar, conocer, interpretar y valorar la contribución artística de una magnífica y reconocida pintora del siglo XIX en España y Francia.

Por último, no podemos olvidarnos de uno de los que serán, sin lugar a dudas, mejores recursos para visibilizar los obstáculos que han tenido las mujeres para ser reconocidas como grandes y geniales pintoras. Hablamos del último film de Tim Burton, “Big Eyes” (2014) que lleva al cine, la historia de la artista estadounidense Margaret Keane (Tennessee, 1927), cuyo marido, Walter Keane, se atribuyó sus célebres y aplaudidas obras de niños y de niñas con ojos grandes. Se trata de un recurso fílmico que puede llegar a todos los públicos, más aún teniendo en cuenta, que Tim Burton es un director muy conocido y seguido por la juventud. Podría proyectarse la película en clase y tras su visualización, el alumnado tendría que completar un posible guión como el siguiente:

BIG EYES (2014). Director: Tim Burton.	
	Identificación / Cronología / Características
	Director / Actrices y Actores
	Personajes / Argumento / Interpretación
	¿Quién era Margaret Keane? Completar datos en torno a la biografía siguiendo la tabla que hemos establecido anteriormente denominada “Descubriendo las Historias del Arte”.
	¿Por qué la pintora estadounidense no podía declararse autora de sus obras?
	¿Conoces otras pintoras a las que les ocurriera la misma situación?

Asimismo, antes de proyectar la película podría llevarse a cabo una tormenta de ideas sobre lo que significaría los enunciados que aparecen en el póster que anuncia la película: *Ella los pintaba, él los vendía, y todos se lo creyeron.*

⁴ Título de la comunicación: *Propuesta didáctica para una educación patrimonial a través de la biografía de la pintora “Anselma”, Alejandrina de Gessler y Shaw* (Cádiz, 1831-París, 1907).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentado presentar nuevas formas de replantear la enseñanza de la Historia del Arte, en cualquier nivel que se precise con las adaptaciones pertinentes, para la visibilización de las mujeres como sujetos artistas. Se trata de una problemática que solo se podrá resolver con una adecuada formación del profesorado en torno a la metodología de género. Una metodología que sigue teniendo obstáculos para aplicarse puesto que con frecuencia es tildada de no-científica; no se toma en serio; y en ocasiones, el profesorado que nos declaramos a favor de ella o nos presentamos como especialista en ella, debemos enfrentarnos a las miradas dubitativas y escépticas que consideran el tema de la recuperación de la contribución artística de las mujeres como asuntos de menor importancia para esa que debe de ser llamada “Historia del Arte” y su enfoque anclado en el pasado que pretende imponerse de forma unidimensional.

En nuestro caso, algunas actividades que hemos propuesto han sido puestas en práctica en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga y en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, con excelentes resultados y ofreciendo no la visión sino las visiones de esas Historias del Arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Moreno, I., Campaña Jiménez, R. L. y Ruiz Doménech, M. D. (2006). *Aportaciones de la Historia del Arte desde una perspectiva de género (s. X – s. XX)*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- De Diego, E. (1989). *La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más*. Madrid: Ensayos Arte Cátedra.
- De Diego, E. (1996). Figuras de la diferencia. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (Vol. II). Madrid: La balsa de Medusa.
- De Olaguer-Feliú Alonso, F., Arias de Cossío, A.M., Cantera Montenegro, J. y Sánchez Noriega, J. L. (2011). *Historia del Arte. 2º Bachillerato*. Madrid: SM.
- Didáctica 2.0 Museos en Femenino. Aula 2.0 <http://www.museosenfemenino.es/>
- Hernández Díaz, J. (1989). *Esperanza Macarena en el XXV Aniversario de su Coronación Canónica: Las imágenes titulares de la Cofradía de la Macarena. Iconografía y Arte*. Sevilla: Guadalquivir.
- Fernández Valencia, A. (Coord.), Juliano Corregido, M. D., López F. Cao, M. y Martínez Díez, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 18, 5-24.
- García Olloqui, M.V. (2000). *Luisa Roldán La Roldana: nueva biografía*. Sevilla: Guadalquivir.
- García Pérez, F. (2000). Un modelo didáctico para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova*, 64. Barcelona.
- González Suárez, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- La Liga de las Mujeres Extraordinarias <http://www.laligadelasmujereseextraordinarias.com/>

- López Fernández Cao, M. (2002). La educación artística y la equidad de géneros. Un asunto pendiente. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 145-172.
- Mayayo, P. (2010). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Nochlin, L. (1988). Why Have There Been No Great Women Artists? *Women, Art and Power, and Other Essays*. New York: Icon Editions.
- Palomero Paramo, J. M. (2001). *Historia del Arte. Bachillerato*. Andalucía. Sevilla: Algaida.
- Pollock, G. (1988). *Vision and difference. Feminism, femminity and the histories of art*. New York: Routledge.
- Triviño Cabrera, L. (2011). *Ellas también pintaban. El sujeto femenino artista en el Cádiz del siglo XIX*. Sevilla: Alfar.

¿CÓMO PODEMOS VISIBILIZAR A LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y CULTURALES EN LAS CLASES DE PRIMARIA? LÍNEAS PREDOMINANTES Y PROPUESTAS ALTERNATIVAS

MONTSERRAT YUSTE MUNTÉ

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
Montserrat.Yuste@uab.cat

MONTSERRAT OLLER FREIXA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
montserrat.oller@uab.cat

INTRODUCCIÓN

Hace ya décadas que vivimos inmersos en un mundo global y diverso, donde la institución escolar sigue jugando un papel clave en la formación de sus futuros ciudadanos y ciudadanas. Tal y como señala Calvo Buezas (1989), *la escuela sigue siendo un agente relevante y privilegiado de la socialización de actitudes, valores, estereotipos, imágenes, juicios y prejuicios en orden de conseguir una sana y abierta convivencia con gente de otros pueblos, culturas, religiones y razas* (p. 10).

De este modo, uno de los objetivos principales que deberían tener tanto el currículum como todas aquellas herramientas que nos han de ayudar a guiar estos aprendizajes debería ser el reconocimiento de la diversidad así como de la igualdad, entendida ésta como *el igual derecho de todas las personas a elegir ser diversas y educarse en sus propias diferencias* (Flecha, 1994, p. 77).

Y este objetivo es especialmente importante cuando hablamos del área de ciencias sociales, puesto que es esta área la que debe ayudar al alumnado a comprender la sociedad y a actuar en ella (Santisteban & Pagès, 2011).

La invisibilidad cultural tiene consecuencias negativas, tal y como advierten Sánchez, Fernández, García, Oliver y Sordé (2010). En el caso concreto de la juventud de etnia gitana, estas autoras señalan que la invisibilidad de su cultura ha provocado en estos jóvenes la falta de unas bases sobre las cuales construir su identidad, así como la falta de unos referentes, y consecuencia de todo ello ha sido un profundo desarraigo ante la participación social en general (Sánchez et al, 2010).

Aparte de la etnia gitana, que es un colectivo asentado en nuestro territorio desde hace centurias (Garreta, 1998), en esta comunicación nos hemos centrado también en otras minorías, que son las formadas por todas aquellas etnias y nacionalidades, tanto comunitarias como extracomunitarias, que han encontrado en nuestro país su hogar¹ (Garreta, 1998).

El trabajo que presentamos tiene el objetivo de hacer un breve análisis sobre el tratamiento de la diversidad que hace el currículum de primaria catalán, así como apuntar algunas posibles alternativas para dar visibilidad a aquellos colectivos minoritarios – como son el colectivo gitano y el formado por la inmigración llegada a nuestro país en la última década- que conviven en nuestras aulas.

LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y CULTURALES Y EL CURRÍCULUM

La literatura científica de corte crítico ya hace décadas que viene señalando la invisibilidad de las minorías étnicas –entre otros grupos- de los currículums escolares, invisibilidad estratégicamente trazada por las clases sociales hegemónicas, que son las que marcan el qué y el cómo debe aprenderse (Apple y Beane, 1997). Tal y como indica Giroux (1994, p. 107), *Las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares o subordinados a los imperativos de la historia que son lineales y uniformes*.

Esta invisibilidad afecta también a lo que Falaize (2010) llama *currículum real o incluso escondido* (p. 192), que es aquel que está implícito en los programas curriculares, en las prácticas escolares reales así como por la representaciones de los profesores, los alumnos y la institución, teniendo en cuenta que *la importancia del plan de estudios hegemónico recae tanto en lo que incluye ... como en lo que excluye* (Giroux, 1985, p. 18).

En Cataluña el currículum de la etapa de educación primaria se rige por la *Llei d'Educació de Catalunya*² o LEC del año 2009. La inclusión de todo el alumnado es una de sus prioridades (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2009)³: *La intervenció educativa s'ha de regir pel principi d'atenció a la diversitat de tot l'alumnat i ha de fer possible i viable una escola realment inclusiva, on tothom hi tingui cabuda i s'hi senti atès...*⁴ (p. 5). Pero, ¿es realmente posible esta inclusión si los contenidos omiten la existencia de algunos de los diferentes colectivos de los que forman parte algunos de sus alumnos y alumnas?

¹ En el caso concreto de Cataluña, en el curso 2012-2013 se matricularon 56.598 estudiantes extranjeros en el ciclo de educación primaria (Institut d'Estadística de Catalunya IDESCAT, 2014b), la mayoría procedentes de Marruecos y América Central y del Sur, y en menor medida de la Unión Europea, Asia y Oceanía (Institut d'Estadística de Catalunya IDESCAT, 2014a).

² “Ley de Educación de Cataluña”.

³ A este documento es al que nos referiremos en todo este apartado.

⁴ “La intervención educativa se tiene que regir por el principio de atención a la diversidad de todo el alumnado y tiene que hacer posible y viable una escuela realmente inclusiva, donde todo el mundo tenga lugar y se sienta atendido...”.

Entre los objetivos del currículum de educación primaria encontramos el *acceptar el pluralisme propi d'una societat democràtica*⁵ y el *Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones...*⁶. También la adquisición de ciertas competencias básicas, las cuales han de permitir al alumnado el establecimiento de unas bases que hagan posible, entre otras cosas, la intervención activa y crítica en una sociedad plural y diversa. Y hacemos hincapié en la competencia que más estrechamente ligada está a las Ciencias Sociales, que es la competencia social y ciudadana la cual debe permitir a los y las alumnas el *expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altri; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius...*⁷ (p. 28) entre otras. Implica también el *entendre els trets de les societats actuals, la creixent pluralitat i el caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió per l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat...*⁸ (p. 28).

Si nos fijamos en los contenidos del área de Conocimiento del Medio social y cultural del ciclo superior de primaria, estos giran alrededor de 3 ejes: *L'entorn i la seva conservació*⁹, que contempla el análisis de aquellos elementos antrópicos que intervienen en la configuración del paisaje así como de aquellas actuaciones que contribuyen a proteger el medio, *Persones, cultures i societats*¹⁰, centrado en la identificación y análisis de la organización territorial, demográfica, económica y cultural de Cataluña y España y en el análisis de aspectos relativos a los movimientos migratorios, entre otros, y *Canvis i continuïtats en el temps*¹¹, que contempla el análisis de las formas de organización social así como el análisis de problemas sociales relevantes de épocas pasadas y la valoración de la historia personal y colectiva (pp. 89-91). Todos estos contenidos deben permitir al alumnado el *comprendre el món on viuen i contribuir en la seva evolució*¹² (p. 77) así como el *ubicar la seva pròpia història en el temps social i relacionar el passat amb el present i el futur*¹³ (p. 78).

Entre los criterios de evaluación estará el reconocer la diversidad social de nuestro territorio (p. 92).

⁵ “aceptar el pluralismo propio de una sociedad democrática”.

⁶ Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas...”.

⁷ “expresar las propias ideas y escuchar las de los otros; ser capaz de ponerse en lugar del otro; tomar decisiones en los diferentes niveles de la vida comunitaria; valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos...”.

⁸ “entender las características de las sociedades actuales, la creciente pluralidad y el carácter evolutivo, además de demostrar interés y comprensión hacia la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad...”.

⁹ “El entorno y su conservación”.

¹⁰ “Personas, culturas y sociedades”.

¹¹ “Cambios y continuidades en el tiempo”.

¹² “comprender el mundo en el que viven y contribuir en su evolución”.

¹³ “ubicar su propia historia en el tiempo social y relacionar el pasado con el presente y el futuro”.

Vemos pues como el tener en cuenta la diversidad de nuestra sociedad, tanto la actual como la del pasado, es un objetivo que tiene un destacado protagonismo en el currículum de educación primaria, y como éste especifica la necesidad una enseñanza de las ciencias sociales que contemple la pluralidad social.

LA PRESENCIA DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y CULTURALES EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Aunque los instrumentos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales son muy variados, el libro de texto continua siendo uno de los recursos didácticos más utilizados para transmitir contenidos y con más influencia entre profesores y alumnos (González, 2006).

Si nos fijamos en algunos de los libros de texto de Conocimiento del medio social y cultural de ciclo superior de primaria vemos como las minorías étnicas son prácticamente invisibles¹⁴.

Para paliar este déficit y visibilizar la diversidad étnica de nuestro país, tanto desde el sector privado como desde las instituciones públicas se ha venido trabajando en unos materiales alternativos al libro de texto. Algunos de ellos pretenden ser un complemento; otros, un substitutivo del mismo.

Como materiales complementarios destacamos la propuesta didáctica llevada a cabo por la Asociación de Maestros Rosa Sensat titulada *Jo sóc de...*¹⁵ y *Jo vinc de...*¹⁶, orientada a trabajar en el aula la diversidad cultural. La colección *Jo sóc de...*¹⁷, presenta la vida cotidiana de niños y niñas de países como India, Japón, El Salvador, EUA, Benín, China, Marruecos y Noruega. La colección *Jo vinc de...*¹⁸, en cambio, presenta la vida cotidiana y la vivencia de una familia que por motivos varios han venido a vivir a nuestro país. Los protagonistas son niños y niñas de minorías étnicas como el caso de una niña gitana, o niños que provienen de países como Serbia, Senegal, Islandia, Bolivia, Pakistán, Brasil y Marruecos. Ambas colecciones hacen una reflexión sobre la diversidad cultural así como la relación entre culturas¹⁹.

Esta colección encaja en la propuesta de trabajar la diversidad cultural en primaria a partir del planteamiento de la vida cotidiana de otros niños y niñas del mundo que proponían Oller y Pagès en el 1999. Se da respuesta así a un doble reto: por un lado se

¹⁴ Solo a modo de ejemplo: de los 10 libros de Conocimiento del medio social y cultural de ciclo superior de primaria que hemos consultado, que se corresponden con los de la editorial La Galera, Barcanova, Edebé, Castelnou y Cruïlla, solo uno muestra una fotografía de una persona de etnia gitana. Esta situación ya ha sido puesta de relieve por autores como Calvo Buezas (1989) o por instituciones como Save the Children (2001) o Human Rights Watch Helsinki (1996).

¹⁵ "Yo soy de..."

¹⁶ "Yo vengo de..."

¹⁷ Ibid. 15.

¹⁸ Ibid. 16.

¹⁹ Para más información ver http://www.rosasensat.org/publicacions/9_jovinc.html.

trabaja la diversidad de las aulas y por el otro se visibiliza a las minorías que conviven en ella, a partir de la búsqueda no tanto de las diferencias sino de las similitudes entre sus respectivos estilos de vida.

También destacamos los materiales elaborados por la Fundación privada Pere Closa para la promoción de los gitanos en Cataluña titulados *Contes Rromane*²⁰, los cuales tienen como principal objetivo el acercamiento de la realidad gitana en el ámbito escolar, el difundir la cultura gitana e incorporarla a la cultura catalana así como el potenciar la educación intercultural²¹.

Desde el sector público destacamos la campaña de promoción escolar propuesta por el Departamento de Educación de Cataluña para fomentar la cultura gitana dentro del currículum escolar y la vida del centro (Generalitat de Catalunya, 2011). Algunas de las concreciones de esta promoción han sido la elaboración de unas orientaciones para el desarrollo de una educación intercultural en el currículum así como unos materiales didácticos específicos para las diferentes áreas curriculares, materiales que han sido distribuidos entre las escuelas²².

Como materiales substitutivos del libro de texto destacamos la propuesta presentada por Santos, De la Torre, Gallego, García y Carpio (1998). Se trata de un proyecto curricular y una secuenciación por ciclos de primaria sobre la diversidad cultural centrada en las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua. Es una secuenciación que promueve contenidos así como actitudes y valores. En cuanto a los contenidos del área de Conocimiento del medio en el ciclo superior de primaria, se trabajan bloques como el de *Organización social* (pp. 63-64), con el objetivos de reconocer y apreciar la pertenencia a ciertos grupos sociales con características y rasgos propios, así como el valorar las diferencias y rechazara cualquier tipo de discriminación, entre otros. Otro de los bloques que se trabaja es *El paso del tiempo* (pp. 65-66), el principal objetivo del cual es el conocer la cultura del pueblo gitano en España; por último, destacamos el bloque de *Población y actividades humanas* (p. 68), cuyo objetivo principal es el conocer los rasgos de la población local y el análisis de sus desigualdades sociales.

Con este breve apunte vemos como desde diferentes sectores se están invirtiendo esfuerzos para visibilizar las minorías existentes en nuestras aulas y dar respuesta a los retos de la sociedad actual, que es cada vez más plural y diversa.

²⁰ "Cuentos Rromane".

²¹ Para más información ver <http://www.fundaciopereclosa.org/ca/projecte-difusio-de-cultura-gitana/contes-rromane>.

²² Entre estos recursos didácticos destacamos unos materiales interactivos titulados "Més junts. Majketane" -"Más juntos. Majketane"- y una maleta pedagógica que lleva por nombre "Aprenem sobre el poble gitano" -"Aprendemos sobre el pueblo gitano"- . Para más información: <http://aplitic.xtec.cat/merli/cerca/fitxaRecurs.jsp?idRecurs=/135279&sheetId=null&nomUsuari=null&inxtec=1> y <http://aplitic.xtec.cat/merli/cerca/fitxaRecurs.jsp?idRecurs=/93972&sheetId=null&nomUsuari=null&inxtec=1>.

LA EMPATÍA COMO ESTRATEGIA PARA VISIBILIZAR LAS MINORÍAS ÉTNICAS Y CULTURALES

La empatía, o el ponerse en lugar del otro, es una estrategia que ya hace décadas se viene reivindicando como clave para el aprendizaje de las ciencias sociales, muy especialmente para el aprendizaje de la historia (Davis, Yeager, & Foster, 2001). Y la escuela es un espacio clave *para estimular ese talante abierto y empático con otras culturas* (Calvo Buezas, 1989, p.11).

Si tenemos en cuenta que *Comprender a los demás quiere decir sentir en la propia piel sus experiencias y las diferentes situaciones que viven* (Oller y Pagès, 1999, p. 179), el uso de la empatía se presenta como una estrategia clave para la visibilidad de todos aquellos miembros de minorías que conviven en nuestra sociedad y en nuestras aulas.

Dentro del campo de las ciencias sociales, la literatura científica distingue entre empatía social, que es la capacidad de ponerse en lugar del otro, especialmente en lugar de aquellos más desfavorecidos (Segal, 2011) y la empatía histórica, que es la capacidad de ponerse en lugar de alguna persona del pasado (Davis et al., 2001).

Las investigaciones sobre la empatía y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales son aún escasas, y están muy centradas en el proceso de aprendizaje de la historia. Aunque no hay un consenso entre los autores sobre su conceptualización, sí que parece que están de acuerdo en la doble vertiente –cognitiva y emocional– de la capacidad empática del individuo (Barton y Levstik, 2004; Brooks, 2008; Endacott y Brooks, 2013).

Algunas de las actividades que desde la literatura científica se proponen como actividades que fomentan la empatía y que podrían utilizarse para visibilizar a las minorías étnicas de nuestro país dentro del área de las ciencias sociales son todas aquellas actividades relacionadas con el uso de la discusión (Johnson & Johnson, 1979) y los problemas sociales relevantes (Oller, 2011). También el uso de la estrategia del *Role playing* –en las que los y las alumnas interpretan un determinado rol, papel o personalidad–, las reconstrucciones imaginativas de alguna situación concreta, los ejercicios relacionados con la toma de decisiones –en las que los y las alumnas deben ponerse en la piel de un determinado personaje y, ante un determinado problema, tomar la mejor solución de todas las que se le plantean–, los ejercicios de contrariedad –basados en contrariar las expectativas del alumnado ante determinadas situaciones–, los dilemas empáticos –dilemas sobre acciones tomadas sin tener toda la información de la que disponemos actualmente– o ejercicios de contraste entre pasado y presente, o entre diferentes situaciones del presente (Domínguez, 1986; Shemilt, 1984).

La clave para que estos recursos y estrategias didácticas que visibilizan a las minorías étnicas y culturales sean aplicados la tenemos en el profesorado. De nada sirve diseñar nuevas propuesta si el profesorado no ve sentido en aplicarlas. Y no es suficiente el hacerlas llegar a las escuelas, sino que es necesaria una concienciación mayor de la diversidad social existente en nuestra sociedad por parte de todos los agentes educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3 (2), 130–146.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los Racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., y Foster, S. J. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2009). *Curriculum d'Educació Primària*.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 9 (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.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187–205). Institución «Fernando El Católico».
- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 55–82). Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (1998). Minories ètniques, associacionisme i integració sociocultural. *Papers: Revista de Sociologia*, (56), 197–230.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2011). *Projecte promoció escolar del poble gitano a Catalunya*.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97–128). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36–65.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 5, 21–30.
- Human Rights Watch Helsinki (1996). *Rights Denied. The Roma of Hungary*. New York: Human Rights Watch.
- Institut d'Estadística de Catalunya IDESCAT (2014a). *Alumnes estrangers, per lloc de procedència, comarques, àmbits i províncies*.
- Institut d'Estadística de Catalunya IDESCAT (2014b). *Alumnes estrangers, per titularitat del centre i nivells, comarques, àmbits i províncies*.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51–70.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Madrid: Síntesis.
- Oller, M. y Pagès, J. (1999). La historia de los otros. *Historiar: Revista Trimestral de Historia*, 3, 172–187.
- Sánchez, M., Fernández, M., García, R., Oliver, E., y Sordé, T. (2010). ROM-IN: Participació de la joventut gitana cap a la inclusió social. *E-Quaderns*, 8, 1–40.

- Santisteban, A., y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Santos, M. C., De la Torre, V., Gallego, E., García, M., y Carpio, M. L. (1998). *La Cultura gitana en el currículo de infantil y primaria*. Salamanca: Amarú.
- Save the Children (2001). *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children "in South-Eastern and Central Europe"* (Vols. I-II). London: Save the Children.
- Segal, E. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 266–277.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. K. Dickinson, P. J. Lee, y P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39–84). London: Heinemann Educational Books.

Parte II

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

LO QUE LOS OJOS NO PUEDEN VER EL CORAZÓN NO SE DA CUENTA: MIRAR, ENTENDER, RESPETAR

FERNANDO SEFFNER

Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, Brasil

DO QUE POSSO FALAR E DE ONDE EU FALO

Minha primeira preocupação é recortar aquilo que tenho conhecimentos para falar, em se tratando de apresentação para plateia de professores de outro país que não o meu. Do que posso falar e de onde posso falar? Posso falar a partir da minha experiência de trabalho e de vida, o que envolve meu conhecimento da escola pública brasileira, meus estudos e leituras sobre ensino de história e estudos de gênero e sexualidade, com especial ênfase sobre os modos de construção, manutenção e modificação das masculinidades. Posso falar da formação inicial e da formação continuada de professores e professoras feita no Brasil¹.

Desejo falar disso em diálogo com a proposta do seminário. A partir de minha dupla formação – licenciatura e docência em História e doutorado em educação e estudos de gênero e sexualidade – selecionei alguns tópicos dentre os objetivos do seminário para pensar o recorte do tema: 1) pensar em um ensino de ciências humanas voltado ao futuro, ou de olhos postos em cenários futuros, aqueles cenários onde os alunos vão viver e trabalhar. Para o caso específico das aulas de História, pensar em como ela pode auxiliar nisso, para além do tradicional bordão “a história é a mestra da vida”; 2) pensar na formação de professores e professoras capazes de mobilizar recursos para abordar temas ligados à invisibilidade de pessoas, lugares e determinadas questões que provocam abjeção. Não apenas professores que tenham posições progressistas, mas professores que se sirvam da criatividade dos recursos didáticos para produzir aulas de qualidade; 3) pensar em professores e professoras capazes de lidar com “la invisibilidad social e histórica de mujeres, niños y niñas, ancianos y ancianas, minorías étnicas, religiosas y sexuales, de los vencidos y sus memorias; nos pueden servir para enseñar los procesos invisibles en la Historia, cuestionar las historias oficiales y sus consensos”²; 4) pensar em professores e

¹ Para evitar as constantes repetições dos termos professores e professoras, e ao mesmo tempo para não deixar esquecer que a categoria docente é formada por homens e mulheres, a partir de agora faremos também um uso livre dos termos professor e professora, sempre que a referência não envolva uma determinada pessoa.

² Informações extraídas do sítio web oficial do evento, em <http://didactica-ciencias-sociales.org/xxvi-simposium/> (último acesso em 29 de dezembro de 2014).

professoras capazes de abordar “las temáticas controvertidas que se evitan en la enseñanza de las ciencias sociales, las cuestiones latentes o problemáticas, que hacen referencia al conflicto del que nadie habla. La ocultación en la expresión artística de una histórica función social que reproduce discursos hegemónicos; nos conducirá hacia nuevas propuestas educativas que rompen con antiguos conceptos para desvelarnos cómo se manifiesta el racismo, el sexismo o el clasismo en ella”³. Para dar conta deste objetivo, desenvolvo a seguir o conceito de professor como adulto de referência; 5) pensar em professores e professoras atentos a “todo que nos puede servir para tomar conciencia de las profundas desigualdades que han emergido con el siglo XXI, para combatir las educando a una sociedad civil fuerte, desde principios democráticos, em sintonia com “la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos”⁴; 6) por fim, pensar na formação de professores preocupados com a “investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”⁵, que se assumam como professores pesquisadores. Em sintonia com este último objetivo, o texto está estruturado para apresentar e discutir cenas escolares, oriundas de projeto de pesquisa⁶, e que constituem o acervo de dados que possibilita a formação de uma professora pesquisadora, portanto, uma investigadora das culturas juvenis, que toma a sala de aula como laboratório de sua formação permanente.

Ainda de acordo com a proposta do seminário, o texto foi pensado para professores de ciências humanas, e professores de escolas públicas, que valorizem as culturas juvenis, ou tenham disposição o diálogo com elas. Também está pensado para professores que não se contentam com sua formação inicial, feita em universidade, mas sabem da importância da formação continuada em serviço, que aperfeiçoa sua experiência de trabalho. E ainda o texto pensa em professoras que tenham uma sólida formação disciplinar, mas disposição em transitar para além das disciplinas escolares, para se integrar em projetos interdisciplinares, para atuar como adultos de referência, categoria que será problematizada adiante. O texto escolhe questões de gênero e sexualidade para pensar diretrizes: formação de um professor pesquisador; professor conectado com a herança científica (passado) e com a tarefa de formar cidadãos para cenários futuros; professor em contato com as culturas juvenis; professor disposto a buscar temas considerados menores, ou abjetos, ou polêmicos, e transformar em atividades de sala de aula; professor que pense a sociedade e as culturas juvenis no marco dos direitos humanos.

³ Informações extraídas do sítio web oficial do evento, em <http://didactica-ciencias-sociales.org/xxvi-simposium/> (último acesso em 29 de dezembro de 2014).

⁴ Informações extraídas do sítio web oficial do evento, em <http://didactica-ciencias-sociales.org/xxvi-simposium/> (último acesso em 29 de dezembro de 2014).

⁵ Informações extraídas do sítio web oficial do evento, em <http://didactica-ciencias-sociales.org/xxvi-simposium/> (último acesso em 29 de dezembro de 2014).

⁶ A coleta e análise dos diários é uma das estratégias do projeto de pesquisa “A produção de aprendizagens significativas em ensino de história: uma visão a partir da análise dos relatórios de estágio docente da UFRGS 2000 – 2015”, registrado junto ao Sistema de Pesquisa da UFRGS e descrito no currículo Lattes do pesquisador.

Falo do interior da minha experiência no Brasil⁷. O território de reflexões do texto é a escola pública brasileira de ensino fundamental e ensino médio. Não se trata aqui de menosprezar a escola privada, mas de ter claro que é a educação pública que pode fazer diferença na transformação do Brasil em sociedade mais democrática e menos desigual. Se atentarmos para os dados finais do Censo Escolar de 2011, o total de matrículas na educação básica pública, agregando as redes municipais e estaduais, atingiu 42.054.017⁸. Desagregando os dados, para focar o que interessa a este texto, vemos que em 2011 tínhamos 26.256.179 alunos matriculados no ensino fundamental das redes públicas, e 7.378.660 no ensino médio em escolas públicas. Para o mesmo ano de 2011, os números da rede privada eram de 4.102.461 no ensino fundamental e de 1.022.029 na rede privada, o que comprova a enorme importância da educação pública brasileira.

Examinando a questão pelo lado dos professores, é na escola pública brasileira que temos o regime de estabilidade no emprego, fundamental para que o profissional de educação se aventure nos temas do gênero, da sexualidade, dos modos de dispor e apresentar o corpo e no estudo das culturas juvenis. Isso ocorre, dentre outros motivos, porque estes temas guardam importante conexão com questões de ordem moral em nossas sociedades, e por conta disso temos sempre uma tensão com as confissões religiosas e grupos conservadores em geral. Dito de modo bem claro, na rede privada brasileira as experiências de trabalho com estes temas são sempre tímidas, pelo temor de desagradar aos pais das crianças, e com isso ter problemas com a clientela. Esse é um dos resultados da adoção da noção de “cliente” pela escola privada para designar os alunos, o que a deixa refém de exigências de mercado.

No Brasil, a partir da constituição de 1988, que tornou obrigatória a frequência das crianças no ensino fundamental, tivemos um processo de inclusão que colocou para dentro da escola grupos sociais que até este momento ou nela não tinham ingressado ou nela tinham permanecido pouco tempo. Vale dizer que um dos traços mais importantes da instauração dos regimes republicanos no mundo é a obrigatoriedade de frequência à escola pública. No Brasil a república, proclamada em 1889, teve que esperar praticamente cem anos para que este elemento a ela fosse agregado, o que mostra a pouca importância que as elites sempre deram a escola e a necessidade de tornar a população brasileira alfabetizada. Em sua época, Paulo Freire foi visto como um transgressor revolucionário, por conta de ter se empenhado na alfabetização de adultos, produzindo com isso cidadãos eleitores, estratégia que em muitos países do mundo teria sido considerada um benefício para o regime republicano, e que entre nós foi vista com enorme reserva.

⁷ O texto que segue, apresentando dados da educação no Brasil e a situação da escola pública brasileira e do professor brasileiro, é parcialmente reprodução da discussão feita em Seffner, 2012.

⁸ Os dados estão disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica 2011, dados finais, tabelas em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> (último acesso em 20 outubro 2012).

Estão atravessando neste momento os processos de escolarização no Brasil crianças e adolescentes que provêm de famílias onde os pais não tiveram tantos anos de estudos quanto os filhos, o que ajuda a explicar certa falta de orientação por parte das famílias. Repetimos, esta é uma tarefa essencialmente republicana, assegurar a todos os habitantes uma escolarização adequada, e que apenas a partir de 1988 começou a ser efetivamente enfrentada. E não esqueçamos que no Brasil a escolaridade obrigatória está ainda restrita a 9 anos (o ensino fundamental), enquanto os padrões internacionais falam de uma escolaridade obrigatória de 12 anos (que o país atingiria se o ensino médio fosse igualmente tornado obrigatório, mas ele ainda não é). Isto sem falar que precisamos reforçar a oferta de educação infantil, de três anos, precedendo o ingresso no ensino fundamental. O desafio que enfrentamos hoje é que, quando as classes populares conseguem chegar e permanecer na escola (por conta entre outros mecanismos do programa bolsa família⁹), elas ali encontram uma instituição com poucos recursos, profissionais desprestigiados e mal pagos, destinação monetária muito inferior às necessidades.

Em sintonia com o forte processo de inclusão, o modelo de organização da escola pública brasileira vem sofrendo alterações e demandando aperfeiçoamentos. Para além de ser uma instituição onde os alunos estão agregados por faixa etária e experimentam um diálogo com profissionais especialistas em determinadas disciplinas, outros elementos precisam ser implementados ao modelo, para responder a demandas contemporâneas. A escola pública brasileira precisa ser cada vez mais uma escola de turno integral, onde as crianças ingressam no início da manhã e permanecem até o final da tarde, de segunda a sexta feira, e com possibilidade de retornar a ela nos finais de semana, para a prática de esportes, brincadeiras, jogos, atividades culturais, oficinas, festas, feiras e mostras de ciências, etc. Ao longo dos dias letivos, a organização das atividades deve prever as seguintes modalidades: a) aulas de disciplinas específicas, com professores especialistas, tal como a escola já está organizada desde sua origem (são as tradicionais aulas de história, geografia, matemática, língua materna, língua estrangeira, educação física, química, biologia, física, em especial); b) ainda sob a regência de professores especialistas devem ser ofertadas atividades de aprofundamento de conhecimentos nas diferentes disciplinas, para grupos menores, e onde o professor possa escolher temas que lhe agradam, experimentando com isso a docência combinada com pesquisa de livre eleição; c) momentos de estudos individuais, em ambientes adequados, para que cada aluno realize as tarefas extras, leia o que desejar de modo livre, escolha um ambiente específico para ficar, como a biblioteca, a sala de informática, a sala de leitura, etc.; d) projetos interdisciplinares, onde algumas disciplinas se juntam, para dar conta de um tema por determinado período, com organização de atividades que respeite os desejos dos alunos; e) atividades extra escola, como saídas de campo, visitas a museus, exposições, cinema, etc.; f) momentos livres para recreação,

⁹ Maiores informações sobre este importante programa do governo federal em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> (último acesso em 4 de janeiro de 2015).

refeição, conversa entre colegas, possibilidade de conversar individualmente com um professor, oportunidade de cada aluno viver sua cultura juvenis; g) momentos de debate coletivo, quando se convidam candidatos a cargos políticos, lideranças partidárias, profissionais da área da saúde, gestores de programas municipais e estaduais, representantes de ONGS, comunicadores, etc. em planejamento elaborado por toda a escola.

Para atender a esta diversidade de atividades, a escola pública brasileira demanda professores cada vez mais qualificados. Os professores saem dos cursos universitários em geral formados numa disciplina. Ao longo de sua carreira, em oportunidades de formação em serviço, devem regularmente estudar e prover novos conhecimentos, de modo a enfrentar os desafios contemporâneos das escolas. Essa é uma obrigação das mantenedoras, em geral estados e municípios. Para além de um interesse pessoal de estudos, os professores precisam ter acesso a cursos, estudos, materiais de leitura, encontros com profissionais universitários, etc. de modo a seguir na vida estudando, lendo e escrevendo, tal como exigem que seus alunos façam. Alguém que tenha perdido o gosto pela leitura e pelo estudo não tem condições de transmitir estes valores a outros.

Pensando neste cenário, a sequência do texto está estruturada em três partes. Na primeira, se desenvolve a abordagem dos elementos essenciais que marcam a escola pública brasileira voltada para o futuro do país. Na segunda parte, se problematizam as novas funções do professor nos dias de hoje, destacando a função de adulto de referência. Na terceira parte, com o auxílio de cenas coletadas em diário de campo das observações de escola, se busca pensar em uma escola e um professor capazes de enxergar pessoas, lugares e temáticas que estão ali, na cena escolar, mas não são problematizados e valorizados. Com isso, procuro alinhar as proposições acerca de escola e professor com os objetivos do seminário.

ESCOLA PÚBLICA E PROJETO DE NAÇÃO

Para o momento político que vive o Brasil, não há como pensar estes dois elementos do título a não ser de modo integrado. Cada vez mais as questões educacionais no Brasil são algo da ordem do desenvolvimento estratégico¹⁰. A escola está abordada aqui numa dupla chave: como local de aquisição de conhecimento e como local de educação para as relações sociais. O acesso ao conhecimento é uma função tradicional da escola, e é dessa função que a escola retira boa parte de sua legitimidade social. Esta função se encontra nos dias de hoje em crise, em parte pelo surgimento de outros lugares onde o conhecimento existe, e pode ser acessado, sendo os ambientes virtuais os mais citados neste embate. Reside aqui uma maneira parcial de entender a função da escola. A escola não é exatamente um lugar onde o conhecimento apenas está, como se ele fosse uma coisa, guardada na escola, e

¹⁰ A estrutura de abordagem da professora e da escola aqui apresentados está sem sintonia com SEFFNER (2012), aprofundada a partir de outros estudos, e partes constam em artigos enviados a publicação em revistas nacionais, ainda em fase de avaliação.

distribuída ao longo do ano em doses regulares aos alunos. Junto com o conhecimento vem também certa forma do conhecer, os modos e estratégias de acesso ao conhecimento e de relação com ele. Claro está que em parte a escola deve funcionar como local onde o conhecimento “está”, na forma codificada de livros, álbuns, mapas, revistas, cartazes, enciclopédias. Nos dias de hoje é fundamental um potente acesso escolar aos repositórios virtuais de informação, o que significa que toda escola tem que estar dotada de qualificados laboratórios de informática, de rede sem fio de internet, e no limite deve fornecer a cada aluno seu próprio dispositivo móvel de acesso ao conhecimento, como já se faz em algumas escolas no Brasil¹¹. O corpo docente tem que ser formado para lidar com os ambientes virtuais, e em particular para selecionar bons sítios web acerca dos temas estudados, e para conduzir de modo adequado as pesquisas via internet.

Tão importante quanto ser vista como local onde o conhecimento “está”, a escola precisa ser vista como local que permite o acesso ao conhecimento segundo estratégias bem determinadas, ligadas à disseminação do conhecimento científico e a noção de currículo¹². Dentre as estratégias que vinculam escola e pensamento científico, incluem-se: conhecimento buscado através de procedimentos de pesquisa que indiquem claramente os caminhos da busca e a qualificação das fontes pesquisadas; conhecimento posto em debate, ou seja, não tomado como algo descoberto e pronto, mas como ponto de partida para o debate; diálogo como recurso de argumentação acerca do que está sendo conhecido; uso intenso, em especial no aprendizado das ciências humanas, de ações de contestação e da confrontação de informações e de posições pessoais em relação ao conhecimento; exercício da argumentação falada e escrita; leitura e interpretação de textos; uso de numerosas fontes na busca pelo conhecimento, reconhecendo as marcas próprias de cada uma delas; possibilidade de articular o conhecimento de uma disciplina com outra, aproveitando-se do fato que a escola tem um currículo composto por diversas disciplinas; discussão dos aspectos éticos que envolvem o conhecimento e as estratégias de conhecer. Dentre as marcas que vinculam escola e currículo, vale lembrar que o currículo precisa ser compreendido como uma “zona de produtividade” (Silva, 1999, p. 21), e que ele diz respeito aos complexos processos que envolvem a seleção dos conhecimentos que se considera adequados para o aprendizado das novas gerações. Desta forma, os desenhos curriculares têm implicações com as relações sociais e com as relações de poder presentes no momento de sua produção. Este é um ponto central no Brasil neste momento, onde, repetimos, as ações em educação têm estreita conexão com o desenvolvimento estratégico, em outras palavras, o déficit educacional vem comprometendo o crescimento brasileiro, e com isso tivemos uma notável politização dos temas em educação.

¹¹ O Brasil dispõe de um programa federal deste tipo, além de programas estaduais e municipais, e outros financiados por organizações privadas. Acerca do programa federal busque informações em <http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp> (acesso em 31 de dezembro de 2013).

¹² Acerca da história das diferentes concepções de currículo e suas implicações na educação escolar recomendamos Silva (1999a)

A segunda marca a explorar é o reconhecimento da escola como local de educação para as relações sociais, onde se cruzam os processos de sociabilidade e socialização. Por certo, ninguém duvida que a escola desempenhe papel importante na sociabilidade de crianças e adolescentes. Bastará para isso o leitor lembrar um pouco de sua própria vida escolar, certamente marcada por namoros, pertencimento a grupos, eventuais lideranças, descobertas em relação à sexualidade, as drogas, a músicas, a valores políticos, tudo acontecido nas aulas, nos recreios, nas festas escolares ou nas atividades extraclasses, como visitas a museus, exposições, viagens de final de ano, etc. Este sentido do espaço escolar ganhou importância crescente nos últimos anos e experimentou modificações em relação aos tempos anteriores. Alguns fatores ajudam a compreender melhor a natureza da educação para as relações sociais desejada hoje em dia no espaço escolar. O primeiro deles é a universalização da frequência do alunado às escolas, em especial no ensino fundamental. Esta incorporação de jovens, sem precedentes na história do Brasil,¹³ trouxe para o âmbito escolar a discussão da inclusão, do respeito à diferença, da valorização da diversidade, na contramão das políticas públicas que historicamente nortearam o acesso aos bancos escolares, marcadas por forte componente de exclusão. A escola era para aqueles que “conseguiram” nela se manter, os estudiosos, os brancos, os oriundos de famílias “estruturadas”, os que tinham possibilidade de fazer uma carreira futura, os que não precisavam trabalhar. Os demais eram sistematicamente excluídos, e isto sempre nos pareceu algo corriqueiro, pois enfim o progresso escolar parecia derivado do mérito individual de cada um, e nada mais normal que uns e outros fossem ficando pelo meio do caminho.

A escola pública brasileira é hoje habitada por um público escolar que têm enormes diferenças, seja de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, orientação sexual, origem familiar, valores culturais, credo político, juízos morais, etc. O resultado é que convivem lado a lado crianças e adolescentes de diferentes culturas juvenis no espaço escolar. As escolas são hoje em dia locais de vivência muito intensa das culturas juvenis, e estas são muito diversas entre si, pois muitos são os caminhos para atravessar a juventude. Diversas pesquisas mostraram que em particular no ensino médio os alunos vão à escola para viver e compartilhar suas culturas, se atualizar acerca das tecnologias, conhecer pessoas e ampliar as redes de relação¹⁴. Isso não significa que eles não estejam lá também para estudar. Mas é visível que a escola é hoje uma das mais importantes agências de sociabilidade dos jovens, inclusive porque tivemos um recuo em outras agências, como grupos de jovens em igrejas, grupos de escoteiros, família, e em especial

¹³ A constituição de 1988 foi a primeira a estabelecer em nossa história a obrigatoriedade do ensino fundamental, comprometendo-se também com a progressiva universalização do acesso ao ensino médio.

¹⁴ Pesquisa feita na maior escola pública de Porto Alegre mostrou que os alunos adoram ir à escola, mas não gostam das aulas. A escola foi valorizada por ser local de sociabilidade, de troca de experiências, de conhecimento de novas pessoas, lugar para curtir, e inclusive para conversar com as professoras, que são percebidos como “gente legal” quando não estão dando aulas (conforme Michalski, 2010).

um declínio do espaço da rua como local de sociabilidade infantil e juvenil, em particular para as classes populares. A escola é então um local de encontro e confronto das culturas juvenis. No Brasil, este sentido é cada vez mais forte, e ele se expressa nas notícias de mídia acerca dos enfrentamentos entre grupos nas escolas, casos de violência que nunca imaginávamos ocorrer dentro da escola, da transferência do tráfico de drogas, que antes se localizava na esquina próxima da escola, e que agora acontece nos corredores e salas de aula, na constituição de movimentos sociais onde os jovens comparecem a partir da organização em suas escolas.

Para finalizar estes comentários sobre a escola como local de sociabilidade, reproduzimos alguns trechos de uma conhecida poesia de Paulo Freire intitulada A Escola: “Escola é... / O lugar onde se faz amigos / Não se trata só de prédios, salas, quadros, / Programas, horários, conceitos... / Escola é, sobretudo, gente, / Gente que trabalha, que estuda, / Que se alegra, se conhece, se estima. / O diretor é gente, / O coordenador é gente, o professor é gente, / O aluno é gente, / Cada funcionário é gente. / E a escola será cada vez melhor / Na medida em que cada um / Se comporte como colega, amigo, irmão. [...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, / É também criar laços de amizade, / É criar ambiente de camaradagem, / É conviver, é se “amarrar nela”! [...]”¹⁵

PROFESSOR E PROFESSORA: EXPERTISE EM CONHECIMENTO CIENTÍFICO E ADULTOS DE REFERÊNCIA

Para um projeto de nação em sintonia com os direitos humanos, o professor é marcado por ter expertise científica e por atuar como um adulto de referência, sendo então um servidor público com direito a estabilidade no emprego. As duas marcas que mais fortemente caracterizam uma professora são os saberes da disciplina e os saberes docentes. É por conta delas que se dá a legitimação social desta profissão: dominar os conhecimentos de uma disciplina, e saber ensinar estes conhecimentos para crianças e jovens, dentro de uma instituição – a escola – e através de um conjunto de estratégias que regulam e estabelecem o percurso deste ensino – o currículo. A mais tradicional marca da profissão de professor é o pertencimento a uma disciplina, de modo que em geral, depois que alguém se apresenta como professor, a pergunta que escuta a seguir é “tu és professor de qual matéria?”. Embora nem todos sejam docentes de uma disciplina específica – pois existe docência por área e por currículo por atividades, além de docências compartilhadas – a marca do pertencimento disciplinar permite inclusive construir atributos identitários, do tipo “os professores de história têm barba, são cabeludos e são de esquerda”. O domínio dos saberes de uma disciplina fornece ao professor autoridade intelectual: “de modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina”. (Seffner, 2010,

¹⁵ A poesia completa pode ser encontrada em Martins (2004).

p. 214) A autoridade intelectual da professora se verá fortemente comprometida se os alunos perceberem que ela não experimenta prazer naquela área do conhecimento, não lê sobre ela, não consegue sequer recortar questões interessantes para conversar¹⁶. Mais ainda, os professores precisam estar convencidos da legitimidade daquilo que ensinam. A legitimidade provém em grande parte do conhecimento e concordância com os processos de seleção cultural que resultaram na decisão de que tal ou qual ponto do conteúdo seria ensinado naquela determinada série e ano, com o apoio de tais ou quais dispositivos didáticos. Não basta “saber a matéria” para poder ensinar. O professor precisa conhecer “os processos de seleção cultural constitutivos do conhecimento escolar, concebendo-os como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico” (Lopes, 1997, p. 97).

Para além de possuir expertise em uma disciplina ou área do conhecimento, o professor é o encarregado de organizar o espaço de aprendizagem que é a sala de aula. É este o campo da prática ou dos saberes da docência, conforme Monteiro (2007) e Tardif (2002). Um professor poderá concluir a formação inicial na universidade já com excelente domínio dos saberes da disciplina, mas dificilmente será perito nos saberes docentes, fruto da experiência docente:

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar. São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, as estratégias para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e pontos de maior interesse nos conteúdos de história, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas, os meios e modos de conversar com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio do discurso pedagógico, o conhecimento da legislação educacional, a percepção do valor que tem o conhecimento para alunos e pais e os meios de usar melhor essa informação para atingir os objetivos das aulas de História, e um conjunto diverso e amplo de modos, meios, estratégias e conhecimentos de natureza pedagógica, prática e vivencial. (Seffner, 2010, p. 215).

É importante pensar as aulas como problemas a resolver. Partir de uma pergunta de pesquisa nas aulas, e mesmo nas conversas com os alunos acerca de sua disciplina.

¹⁶ Em muitos momentos da vida profissional tive ocasião de conversar com professoras de história já com longos anos de magistério em escola pública. Não tenho dúvidas de que as melhores docentes revelam, de modo inequívoco, um gosto pelo conhecimento histórico que se expressa em leitura de revistas, prazer em assistir filmes históricos, gosto por programas televisivos e séries históricas, e pelo gosto em contar histórias. Infelizmente, poucas vezes um aluno escuta, de modo honesto, a sua professora dizer e manifestar de modo concreto em sala de aula “eu gosto de história, e por isso escolhi estudar isso”.

Desta forma, o bom professor pensa o ensino de sua disciplina para além dos conteúdos. Não sem os conteúdos, não abolindo os conteúdos como algumas propostas calcadas nas habilidades e competências insistem, mas para além dos conteúdos, mirando questões a resolver, situações a investigar. Ainda para além de conhecer o conteúdo da disciplina que leciona, e gostar dela, o professor tem que estar armado de pedagogias que considerem as articulações entre educação e política. No caso da história, o bom professor é alguém que consegue ensinar ou apresentar o mundo e apresentar a história como algo transformável, como um problema a ser resolvido, mesmo quando se debruça sobre fatos já acontecidos. E mesmo naqueles em que a resolução do conflito histórico implicou na manutenção do regime vigente, vale mostrar que havia forças que desejavam sua mudança. O que a história não pode é ser apresentada como algo morto¹⁷. O conteúdo não é um fim em si mesmo, ele está a serviço da resolução de questões.

O professor não apenas ensina uma matéria, ele é o sujeito que organiza a sala de aula e as atividades com os alunos. Ao fazer isso tem que ter em mente que está lidando com projetos privados, a realização de cada aluno, mas que isso está imerso no espaço público, que tem regras de convívio entre as diferenças e busca o tratamento igual entre os indivíduos. Essa é uma tarefa da sala de aula, ensinar ou debater as conexões entre a construção da trajetória individual, dar andamento aos sonhos e desejos de cada aluno, e ao mesmo tempo criar um ambiente de solidariedade humana, de preocupação com o coletivo, com regras, com a democracia, em não produzir a injustiça, impedir a violência escolar, respeitar e se alegrar com a diversidade, não estreitar a possibilidade de realização da experiência do outro, por conta de levar adiante seus objetivos pessoais, conforme discutido em Rorty (2007). O professor precisa saber –e acreditar– que as melhores relações entre o público e o privado são algo que nós construímos, e a escola é importante para isso. A escola ajuda o jovem a pensar em seus planos privados, e em conectar isso com um mundo público justo, de solidariedade. Em muitos discursos o bem coletivo e o bem individual são colocados em campos opostos, e pensar modos de realização pessoal combinados com o cuidado e a qualidade dos bens públicos certamente não é tarefa fácil.

Por fim, nesta lista de atributos que estamos usando para construir a figura da professora, acrescentamos mais um traço, ligado à noção de contingência das culturas juvenis¹⁸. Um professor não pode apenas desejar que o aluno “aprenda” ou “reproduza” o mundo a partir do vocabulário dado por ele, professor. No limite, se ficarmos apenas nisso, vamos aprisionar as culturas juvenis em nossa linguagem. Temos que compreen-

¹⁷ Nas articulações entre pedagogia, política e educação, vale ler os comentários de Tarso de Melo em artigo intitulado “O método Brecht: utilidade e atualidade”, Revista CULT, nº 183, ano 16, setembro de 2013, p. 54 e 55, também disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/12/o-metodo-brecht-utilidade-e-atualidade/> (acesso em 31 de dezembro de 2013).

¹⁸ Acentuamos aqui o significado que nos interessa na questão da contingência das culturas juvenis, aquele ligado ao caráter de imprevisibilidade, de eventualidade que escapa ao controle, e se apresenta como indagação, por vezes apressadamente rotulada como erro, engano, equívoco.

der que alguns elementos da herança que deixamos aos jovens podem ser por eles descartados, para criar novas linguagens.

Apresentados os traços essenciais do professor, entendido como o sujeito que domina uma disciplina, se legitima frente aos alunos e à comunidade com a expertise do conhecimento científico, examinamos agora o adulto de referência, termo que usamos com o sentido que em parte é atribuído à figura do educador em certos discursos já popularizados em educação, na afirmativa de que “somos não apenas professores, mas educadores”. Mas em parte queremos lhe atribuir novos significados, em especial na vinculação com tarefas próprias do espaço público. O ponto de partida para refletir sobre este adulto de referência é Hanna Arendt:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (Arendt, 2013 p. 239).

A apresentação do mundo se dá a partir do que está definido nas políticas públicas que lidam com educação, preservando a liberdade criativa da professora, que tem autonomia pedagógica dentro da sala de aula. Um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero (temos várias diretrizes nacionais sobre as questões de equidade de gênero), de sexualidade (temos toda uma discussão de direitos sexuais e um grande programa intitulado Brasil Sem Homofobia, com desdobramentos nos estados e em diversos municípios), de raça e etnia (temos pelo menos dois decretos federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que lidam com isso para o ambiente escolar), dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas. O aluno precisa reconhecer no professor não apenas um amigo – o que é amplamente desejável, mas ainda é pouco. O aluno necessita reconhecer no professor um servidor público com o qual ele dialoga acerca da disciplina específica (o aspecto mais propriamente professor do sujeito) e acerca de outros temas (o aspecto adulto de referência). E os jovens precisam perceber que este adulto de referência tem modos de falar sobre as questões do mundo e das culturas juvenis que não se confundem com opiniões familiares, de padres e pastores, ou do senso comum e da mídia pasteurizada. Em especial porque este adulto de referência aposta no diálogo com os jovens acerca destes temas, e não na doutrinação. Tudo isso se explica porque a escola não é local apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de sociabilidade na direção de formar um cidadão. Exercer o papel de adulto de referência implica conhecer as culturas juvenis, para poder interagir e dialogar. Ninguém precisa passar a vida incorporando aos seus gostos as últimas tendências musicais dos jovens, mas para dialogar é necessário conhecer, ou no mínimo se dispor a conhecer as culturas juvenis.

A professora que transita para adulto de referência enxerga que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina que leciona, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos, em aspectos muito diversos. Até mesmo as demonstrações de afeto dos alunos pelos professores se modificam quando submetidas a esta dupla ordem de fatores que examinamos acima. Alguns semestres atrás eu observei a aula de uma estagiária que aliava, ao ótimo conhecimento da história, uma formação em teatro que lhe permitiu montar aulas com atividades bastante estimulantes. Fui realizar a observação de seu estágio no último dia das aulas. Ela organizou um jogo, na quadra da escola, envolvendo perguntas, respostas, declamações, enfrentamentos de equipes, proposição de ações, algo que efetivamente manteve ao longo dos noventa minutos a atenção dos alunos. Ao final, e levando em conta que era seu último dia de aulas, ela se despediu deles, agradeceu a colaboração de todos e todas, e deu por encerrado o estágio. A estagiária foi então objeto daquilo que eu chamo de um livre afeto: todos bateram palmas, alguns mais emocionados do que outros, diversos alunos e alunas foram abraçar a estagiária, outros saíram conversando e foram tratar de seus assuntos, outros simplesmente foram embora de imediato. Foi demonstração de um afeto espontâneo, não exigido, o afeto dos jovens por um operador de políticas públicas em educação. Não teve caráter de obrigação, não se confundiu com amor de mãe que não se paga embora os esforços de uma vida inteira, não foi algo de sangue, foi uma demonstração de amizade livre, longe da obrigação. Teve também o saudável caráter de algo passageiro, o professor está ali, deu suas aulas durante o ano, e no ano seguinte não vai ter aquela turma de alunos, vai ter outras. Esforçar-se por ser tia, mãe, irmã mais velha ou irmão mais velho, pai ou diretor espiritual das crianças gera vínculos eternos, ou a pretensão de que assim sejam, e afoga a possibilidade de relações mais leves, sem tanta carga emocional, como devem ser as relações profissionais, pois ao fim e ao cabo a relação professor aluno é uma relação profissional que se dá no espaço público.

Professor e adulto de referência são dimensões que se vinculam fortemente. Difícil imaginar que alguém seja percebida pelos alunos como uma ótima professora, se não for também percebida como um adulto de referência, e vice versa. Conforme já discutido, a autoridade vem tanto do domínio do conhecimento disciplinar quanto da posição de diálogo acerca do mundo. E vem também do interesse genuíno em cuidar do crescimento intelectual e ético daquele jovem.

Concluimos esta parte mais teórica lembrando o título do texto: lo que los ojos no pueden ver el corazón no se da cuenta: mirar, entender, respetar. Para além de toda expertise em uma disciplina científica a atividade docente combina elementos das relações humanas. Mas não se trata de ser uma professora mãe, ou um professor pai ou irmão mais velho. Se trata de uma docência que enxerga e se sensibiliza com os traços das culturas juvenis. Não é necessário gostar da cultura juvenil. É necessário olhar, entender e respeitar. E a partir daí ter um diálogo onde as disciplinas escolares e o desejo de formar um cidadão se articulem. No próximo item, se examinam algumas cenas escolares onde essas questões estão postas.

DO VISÍVEL E DO INVISÍVEL: O QUE ACONTECE NO TERRITÓRIO ESCOLAR

O Brasil teve um longo período em que contou com o trabalho do escravo africano em sua economia. A escravidão marca ainda profundamente a sociedade brasileira, bastando lembrar que fazem pouco mais de cem anos que ela foi abolida oficialmente por decreto¹⁹. Efetivamente, as marcas do longo período de escravidão estão presentes na maioria dos indicadores sociais, que mostram sempre uma situação desfavorável em termos de oportunidade e acesso aos serviços para os brasileiros de cor da pele negra. Esse é um tema sempre difícil de enfrentar em sala de aula, especialmente nos últimos anos, quando as políticas de cotas e outras legislações vem buscando efetuar a correção do desequilíbrio nas oportunidades entre brancos e negros, ricos e pobres, e com isso ocasionaram uma tensão entre grupos sociais. Nos modos de perceber a dinâmica do racismo, se cruzam também elementos de gênero e sexualidade. Uma abordagem produtiva em sala de aula busca fazer os alunos desenharem cenários futuros para o tema do racismo, pensando estratégias, políticas públicas e questionando seus próprios modos de lidar com o tema. É um pouco o que se percebe na condução da aula abaixo descrita:

Hoje fui observar a aula de um estagiário em escola de ensino médio em Porto Alegre, turno da noite. Na semana passada, estive na escola um grupo teatral, e apresentou a peça "Pai contra mãe", baseada em parte no conto homônimo de Machado de Assis²⁰, e esta turma de alunos assistiu. Na aula de hoje, o estagiário conduziu o debate acerca da peça. A história envolve um branco pobre caçador de escravos e uma escrava negra grávida fugitiva. No final, ao receber a recompensa pela prisão da fugitiva, o caçador consegue dinheiro para criar seu filho pequeno, enquanto a escrava negra aborta, para não dar à luz a um filho que vai ser escravo. A história é toda muito triste, e o estagiário centrou a análise em duas frases muito emblemáticas. Uma delas é a frase final do conto, em que o caçador de escravos diz "Nem todas as crianças vingam [...]", e a outra uma frase da própria peça, no contexto do pós-abolição da escravatura, em que um dono de escravos diz para um negro recém libertado "a partir de agora, tu e os da tua raça ao nascer tem o direito fundamental da liberdade. Eu, sigo com as propriedades." O debate da primeira frase provocou uma participação muito maior das meninas do que dos meninos. Elas discutiram entre si, contaram casos de crianças que morreram quando bebês por conta de desnutrição, falta de dinheiro, falta de cuidado da mãe, falta de assistência em hospital, etc. Em muitos momentos, com habilidade, o estagiário levou o tema para as diferenças de cor da pele, e elas prontamente narraram casos fazendo algumas comparações entre as condições para criar crianças entre mães negras e mães brancas, sempre relacionando com a condição financeira. Os meninos prati-

¹⁹ A abolição da escravatura no Brasil foi um processo gradual. O decreto mais abrangente, que efetivamente afirmou a libertação da população negra escrava em todo o país é a chamada Lei Áurea (Lei Imperial n.º 3.353), sancionada em 13 de maio de 1888.

²⁰ Machado de Assis foi um escritor brasileiro de enorme renome. O conto intitulado "Pai contra mãe" pode ser encontrado na íntegra em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> (último acesso em 30 de dezembro de 2014), bastando ir ao repositório que tem o nome do autor. A obra já se encontra em domínio público, e toda a produção do escritor é ofertada na web em sítios oficiais do governo brasileiro.

camente não disseram nada, se limitaram a ficar escutando o debate das meninas. Ao colocar em debate a segunda frase, o estagiário usou o quadro negro para dar destaque as duas afirmações principais: ter direito à liberdade, ser dono de propriedades. As meninas novamente tomaram a dianteira, estabelecendo um interessante debate em torno da tensão entre o que adiantava ter liberdade, se não se tinha oportunidade, porque não se tinha propriedades, em uma sociedade que valoriza o sujeito pelo que ele possui. A certa altura, o grupo dos rapazes, todos eles sentados ao longo de uma das paredes laterais da sala, entrou no debate dizendo que se a pessoa tentava e não conseguia é porque ela era burra, idiota, incompetente, e palavras desse tipo. E afirmando também que se a pessoa se esforçasse, ela conseguiria atingir o que desejava. O grupo das meninas, basicamente sentado ao longo da parede oposta, disse que a pessoa não conseguia muitas vezes porque não lhe davam oportunidade, e seguiu falando dessa forma. Revelaram-se ali duas visões de mundo sobre o fracasso na vida, uma individualista, que coloca sobre os ombros do indivíduo toda a culpa, e toda a eventual glória, e outra que tem uma visão mais estrutural, e fala em oportunidades e contexto. O mais interessante é que havia um recorte de gênero bem nítido nas opiniões. E que se aprofundou logo em seguida, quando o estagiário abordou a situação de uma das personagens negras da peça, que havia ido morar em um cortiço. Os rapazes de imediato debocharam a personagem, dizendo que ela era feia, chinelona, desbocada, e gente assim acabava na favela mesmo. Novamente, responsabilizaram de modo individual a personagem pelo seu insucesso na vida. Na mão contrária, as meninas insistiram em dizer que ela havia ido morar em um lugar pobre porque não lhe davam outras alternativas na vida. O estagiário não se envolveu na questão de gênero, ou seja, não colocou em debate o próprio fato de que o debate estava opondo opiniões de meninos e meninas, mas a aula foi muito boa, e os argumentos das meninas em geral foram muito bem articulados. Em parte, os meninos mantinham sua posição para se contrapor as meninas, isso também ficou bastante evidente. Ou seja, defendiam uma ideia na mão contrária das meninas, em parte pelo prazer de se opor a elas, e teria sido interessante levantar isso para discussão. Como atividade final, o estagiário pediu a cada um que escrevesse sua posição sobre o tema, em uma lauda, para entregar. (Diário de campo, observações de estágio, 2009).

A cena acima já está analisada na própria etnografia, como em geral ocorre com as cenas por mim coletadas. Destaco apenas que a atividade feita opera com vários dos elementos que consideramos adequados ao ensino de ciências humanas: a) ela coloca em discussão um tema social de forte impacto na sociedade, no caso a partir de referências históricas, pois é uma aula de história; b) ela opera com recursos didáticos variados, a saber, trechos de obra literária, uma peça teatral, informações dos livros acerca do período da escravidão no Brasil; c) ela oportuniza argumentação oral, debate, e ao final produção escrita individual; d) como em geral acontece com atividades de impacto, ela abre possibilidades para outros encaminhamentos, no caso ela poderia ter servido para mostrar que há um recorte de gênero nas opiniões sobre o tema; e) é uma atividade que com certeza prepara os sujeitos para a vida em sociedade, a sala de aula operando como laboratório para que cada um aprimore suas ideias e valores acerca do tema.

O principal aprendizado de um professor ao longo dos anos de docência talvez seja a capacidade de lidar com imprevistos. Uma sala de aula é cheia de imprevistos, e a cada

momento deve-se tomar a decisão de seguir ou não o que foi planejado, ou então enfrentar o imprevisto, o que pode expor o professor à abordagem de algo que não foi planejado. O que conta é então a experiência da professora, o que se articula com os saberes docentes discutidos acima. Mas por que se deveria abrir caminho aos imprevistos em sala de aula? Porque muitas vezes os comentários e falas que surgem de modo imprevisto revelam os esforços dos alunos em aproximar o que está sendo abordado (o que foi previsto no programa escolar) dos seus próprios interesses, daquilo que as culturas juvenis valorizam, o que podemos chamar de “o mundo dos alunos”. Não se pode considerar que todo comentário imprevisto seja uma “fuga” dos alunos ao que o professor está propondo. Muitas vezes, os alunos forçam para que o assunto tome uma direção que lhes parece mais adequada, mais interessante. As duas cenas abaixo mostram estas situações de tensão entre o planejado e o imprevisto. Em se tratando de professores estagiários, em estágio inicial de docência, é compreensível que não tenham aberto espaço para os imprevistos, preferindo se ater ao já planejado:

Turno da manhã, aula em uma sétima série do ensino fundamental, turma grande, cerca de 25 alunos, igualmente distribuídos entre meninos e meninas. O estagiário está tratando das questões religiosas na Europa do século XVI, e para tanto projetou diversos trechos do filme A Rainha Margot²¹. Três questões polarizaram o debate da turma, fugindo completamente ao tema da aula, que era a história religiosa do período, e ingressando decididamente em questões de gênero e sexualidade. A primeira delas foi o casamento de conveniência entre uma católica e um protestante, no sentido de manter a paz. Os garotos de imediato acusaram as meninas dizendo que “as mulheres gostam muito de fazer casamentos de conveniência”. O estagiário cortou o debate, e voltou ao tema das reformas religiosas. A segunda questão polêmica é que o filme apresenta algumas mulheres de comportamento forte e decidido, e alguns homens indecisos e hesitantes, o que foi então aproveitado pelas meninas para mostrar que elas podem ter poderes políticos. Na mão contrária, os meninos argumentaram que o poder político de algumas mulheres no filme era usado para o mal. Novamente, com algum esforço, o estagiário retornou a discussão ao tema das reformas da religião. A terceira questão é que dois homens nobres, em um momento de comemoração de vitória, trocam um beijo, o que levou os garotos a protestos e expôs um dos alunos, nitidamente afeminado, a comentários. As meninas fizeram questão de dizer que elas podiam se beijar entre si, sem problemas. Pela terceira vez, o estagiário fez esforços e conseguiu cortar a discussão que se iniciava, retornando ao tema da aula. Certa vantagem destes enfrentamentos de gênero foi que com estes ingredientes no filme a atenção dos alunos se manteve durante toda a projeção. Ao final, foi proposto pelo estagiário a escrita de um curto texto, em duplas, sobre o tema das reformas religiosas e convivência religiosa. Os alunos não queriam escrever, e algumas duplas escreveram coisas sobre os três trechos citados acima do filme, na verdade problematizando questões de gênero. (Diário de campo, observações de estágio, 2004).

²¹ Produção franco-italiano-alemã, 1994, com direção de Patrice Chéreau, 136min, baseado em livro de Alexandre Dumas.

Em uma aula sobre Grécia Antiga, um grupo de meninas estava apresentando características das cidades estado. Ao encerrar a comparação entre Atenas e Esparta, uma das alunas do grupo pronunciou a frase “enfim, Atenas era mais da cultura, e Esparta era mais da guerra”. De imediato, um aluno retrucou “por isso tinha tanto gay em Atenas”. Toda a classe riu. Mas uma outra menina do grupo que estava apresentando retrucou “na nossa pesquisa a gente viu que os espartanos eram namorados no exército, para um defender e cuidar do outro na guerra”. Isso é mentira, disse imediatamente um dos alunos. Ato contínuo, a menina se virou para o estagiário, e perguntou: não é que era assim professor? O estagiário ficou um tanto atrapalhado, e optou por não responder, encaminhando em seguida outra atividade. A pergunta ficou no ar. (Diário de campo, observações de estágio, 2006)

Sabendo-se que as questões de gênero e sexualidade constituem tema recorrente nas conversas entre os jovens, e são elementos de muita força em todas as culturas juvenis, por vezes se poderia dizer que o imprevisto pode ser em parte previsto, e podemos apostar em um planejamento que já abra espaço para o que sabemos que virá. Foi o que ocorreu na aula descrita a seguir, onde de modo previdente a estagiária imaginou que o tema iria render comparações e debates, e se preparou para isso:

A aula que assisti hoje foi preparada com muito esmero pela estagiária, e rendeu frutos ótimos. O tema era história romana, e dentro dele a questão do casamento. Os alunos leram um contrato de casamento romano, e alguns excertos de leis romanas sobre o tema. Vários tópicos foram selecionados pela estagiária para debate: a idade de consentimento, a possibilidade de divórcio, a obrigatoriedade para homens e mulheres de casar e gerar filhos em determinado período da história romana, o dote, o consentimento dos pais, detalhes da cerimônia de casamento. A curiosidade dos alunos ficou muito estimulada, fizeram muitas perguntas sobre o casamento na Roma Antiga, e perguntaram sobre o casamento em outros períodos. A estagiária lhes entregou então uma folha com excertos de arranjos de casamento entre nobres durante a Idade Moderna europeia, inclusive com a proibição do divórcio, por influência da Igreja Católica. Fiquei agradavelmente surpreso quando percebi que ela tinha preparado previamente essa folha com informações sobre outros períodos, e isso foi efetivamente solicitado pelos alunos. Uma das conclusões interessantes dos alunos foi que “a história não avança sempre, pois na Roma Antiga a mulher podia se divorciar, e muito tempo depois na Europa ela não podia mais”. Neste momento, a estagiária colocou no quadro a seguinte pergunta: como será o casamento no futuro? A pergunta produziu um ótimo impacto, e todos começaram a dizer coisas. Ela fez então com que os alunos se organizassem em duplas para conversar, e depois cada dupla expressou suas opiniões, e as características foram listadas no quadro. A pergunta foi reformulada ficando com a seguinte redação: como será o casamento, quando vocês chegarem na idade de casar? Saíram coisas muito interessantes, como a possibilidade de homens casarem entre si, e mulheres casarem entre si, a possibilidade de casamentos entre mais de duas pessoas, e a ideia de que não haveria mais casamentos no mundo, “vai ser cada um por si” como disse um menino. Para finalizar, cada aluno escreveu um depoimento pessoal, dizendo do modo como imaginava que seria sua vida afetiva e amorosa no futuro, com tópicos como casamento, filhos, divórcio, etc. A aula toda foi um ótimo exercício

de fazer os alunos pensarem, a partir de suas culturas juvenis específicas, e com o apoio de informações históricas, acerca de seu futuro. Ressalte-se que na sala de aula há pelo menos dois alunos claramente gays, e duas meninas que são evangélicas, usando roupas recatadas. Mas entre estes dois extremos tivemos todo o tipo de opinião acerca dos modos de casar e ser feliz com alguém, bem como opiniões sobre ficar solteiro, ficar com amigos, não ter filhos, etc. A estagiária revelou uma ótima disposição em organizar o debate, fazendo com que a opinião de cada um fosse respeitada, porque em muitos momentos a tendência ao deboche e a crítica subiu de tom. (Diário de campo, observações de estágio, 2008).

Preparar-se para abordar o imprevisto é o que foi relatado por duas professoras, em curso de formação continuada para trabalhar com temas de gênero e sexualidade. Segundo elas, após muitas experiências tentando responder de modo um tanto imediato aos alunos as dúvidas que tinham sobre estes temas, e com isso provocando situações constrangedoras tanto na relação entre os alunos quanto na relação dos alunos com as professoras, pelas dificuldades de abordagem do tema, elas optaram por criar um grupo de alunos e alunas que faria a organização das abordagens. O grupo de alunos e alunas ajuda as professoras em todas as etapas. A primeira das etapas é um conjunto de estratégias para colher as dúvidas e questões que os jovens desejam discutir (caixa de perguntas anônimas, conversas em pequenos grupos, debates, votação de temas a partir de listas, exposição de notícias e percepção das manifestações dos alunos em relação a elas, etc.). A segunda etapa é pensar os modos de abordagem, levando em conta possíveis reações, mas especialmente levando em conta que os alunos constituem um conjunto de posições políticas, religiosas, ideológicas, muito diverso, e todos devem ser respeitados, tendo oportunidade de dar sua opinião. A terceira etapa é encontrar o momento adequado para fazer a abordagem, o que pode ser durante uma semana de estudos livres, na aula de uma determinada disciplina onde o professor se dispôs, em uma determinada turma onde a questão está se manifestando de modo mais forte, etc. Por fim, aplicada a atividade, o grupo volta a se reunir para avaliar a ação, perceber o que deu certo e o que deu errado, aprender com os erros para melhorar a segunda edição. Com isso, estas professoras conseguiram implementar um modo de abordar temas difíceis e complicados que envolve parte dos alunos desde o planejamento, o que é muito positivo.

Por fim, relato, já com os comentários analíticos inseridos, uma cena das mais surreais, em que se combinam questões de gênero, sexualidade e o uso das novas tecnologias em sala de aula, além de ter sido um imprevisto e tanto. Acompanho estágios regularmente em determinada escola, onde a totalidade dos alunos dispõem de computador portátil pessoal, para uso em sala de aula, podendo inclusive levar para casa quando tem trabalhos a fazer²².

²² Detalhes sobre este projeto, desenvolvido pelo governo federal brasileiro, podem ser encontrados em <http://www.fn.de.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca> (último acesso em 3 de janeiro de 2015).

Ao assistir a aula de uma estagiária, percebo que ela, de modo adequado, planejou atividade que envolvia pesquisa em alguns sítios web, para usar o equipamento. Entretanto, como era de se esperar, muitos alunos tanto faziam a pesquisa quanto navegavam em outros aplicativos de seu interesse. Um menino mudou de lugar, veio sentar no fundo da sala, ao meu lado, puxou o capuz de seu abrigo, cobrindo completamente a cabeça, se curvou sobre a mesa escondendo seu netbook, e claramente estava se comunicando com alguém em algum aplicativo. Daqui a pouco aconteceu o inusitado: o menino começou a chorar, primeiro baixinho, depois mais alto, se lambuzou todo de lágrimas, passava a mão pelo rosto. Embora protegido pelo capuz, era visível que ele estava chorando. Fiquei um pouco preocupado, em dúvida se eu deveria intervir ou não, pois inicialmente apenas eu percebi que o menino estava chorando, pois ele estava sentado ao meu lado. Mas logo alguns outros meninos da turma se levantaram, e vieram olhar o que estava acontecendo com ele. Em seguida, um dos meninos disse, em alto e bom som: “ele acabou de tomar um pé na bunda da namorada!”, e um outro retrucou “é a Carol, da turma 201”. A estagiária veio até o fundo, conversou com o menino, perguntou se ele não queria sair da aula, ele disse que não, ele queria ficar ali mesmo. Isso foi muito interessante, ele chorava, estava cercado por outros meninos, e queria ficar ali, mas aquilo estava atrapalhando a aula, certamente. Em seguida os demais garotos, seus amigos, começaram a dar certa “força moral” a ele, dizendo coisas como “escreve aí para ela que estás aqui na sala rodeado de outras garotas, e que todas as meninas da aula querem namorar contigo!”. As meninas da sala, até então majoritariamente apenas assistindo a cena, todas sentadas em seus lugares, de imediato protestaram, dizendo que não era isso que estava acontecendo, e que a menina tinha o direito de querer terminar o namoro. Ficou visível que algumas das meninas conheciam a agora ex-namorada do rapaz em questão, e não estavam dispostas a ouvir críticas a ela. Os meninos novamente foram em defesa do amigo, e logo já estavam utilizando um linguajar agressivo contra as meninas da sala, e querendo que o garoto que estava chorando escrevesse coisas ainda mais fortes a respeito da sua agora ex-namorada. A estagiária entrevistou com autoridade, fez com que o garoto choroso saísse da sala, acompanhado de um amigo, e retomou a atividade de pesquisa na web. Mas claramente a turma não estava mais disposta a ter aula, o que havia acontecido provocou tensão entre meninos e meninas e muitas curiosidades. Algumas meninas pediram para sair da sala sob o pretexto de ir ao banheiro, mas quando elas retornaram ficou claro que tinham ido até a sala de aula da ex-namorada, para falar com ela, e voltaram então com novas informações, que foram discretamente repassadas aos colegas. Esta situação permaneceu assim até que o sinal bateu, indicando o final do período, não sendo mais possível conseguir que a turma se concentrasse no trabalho proposto, todos estavam navegando na web para postar suas manifestações acerca do ocorrido.

Em sintonia com os objetivos do seminário, propomos que a professora é um agente educacional que oscila entre ser um docente com expertise em um tema e com um programa de estudos a desenvolver, e ser um adulto de referência, atento ao que acontece

na sala de aula, e com disposição para investir em ações educativas da ordem do imprevisto. Sabemos o quão é difícil conciliar essas possibilidades, mas apostamos que em seu equilíbrio está a boa carreira docente, inclusive com muitas histórias para contar e muito saber para compartilhar, e dando a docência um caráter de obra de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2013). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Persepectiva.
- Lopes, A. R. C. (1997). Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Revista Educação & Realidade*, v. 22 n. 1, 95-112, janeiro/junho.
- Martins, A. P. (2004). Os sentidos da escola: formações discursivas de jovens e adultos. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Florianópolis. (disponível em <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/139.pdf>) último acesso em 29 de dezembro de 2014.
- Michalski, M. (2010). *Identidade do Aluno Juliano Liberdade e Diversidade no Ensino Médio*. Porto Alegre: Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Rorty, R. (2007). *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Seffner, F. (2012). Formação docente nos temas de gênero, sexualidade e culturas juvenis: conhecimentos, práticas e disposições sociais. In: F. Ferreira da Silva y D. P. Salomão de Freitas. (Orgs.). *II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações étnico-raciais na educação*. Vol. 1. (pp. 1-72). Uruguaiana RS: UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa.
- Seffner, F. (2010). Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: V. L. Maciel Barroso; N. Mullet Pereira; M. Aparecida Bergamaschi; S. T. Gedoz; E. Serra Padrós. (Orgs.). *Ensino de História Desafios Contemporâneos*. v. 1, (pp. 213-230). Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS.
- Silva, T. T. (1999). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (1999a): *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes & Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

GÉNERO Y SEXUALIDAD: DESAFÍOS ACTUALES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JANE FELIPE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS
janefelipe.souza@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial e continuada de professores e professoras tem se constituído em um desafio constante nas últimas décadas, em especial quando tratamos do tema da sexualidade e das relações de gênero, bem como das relações étnico-raciais, geracionais, religiosas, dentre tantos outros temas possíveis.

Trarei algumas reflexões sobre a formação do professorado no Brasil em relação a esses temas, traçando um breve histórico das iniciativas governamentais voltadas para as escolas públicas brasileiras e depois apresentarei alguns aspectos relacionados à formação de professores e professoras desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais precisamente no curso de Pedagogia, tanto na graduação, na disciplina *Educação Sexual na Escola*, quanto na Pós-Graduação, na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*.

Obviamente não temos aqui a intenção de ser uma referência ou um modelo a ser seguido, pois cada instituição, cada país tem suas especificidades, expectativas e necessidades, no que se refere à formação docente. Minhas considerações devem ser vistas, portanto, como uma reflexão e um desejo de compartilhar algumas dessas experiências que temos desenvolvido ao longo dos anos na nossa instituição, como professora que trabalha com a formação docente desde a Educação Infantil, orientando estágios nas escolas públicas, bem como orientando dissertações e teses de mestrado e doutorado, participando de cursos de extensão universitária e prestando assessorias em outros espaços de atuação – prefeituras, sindicatos, associações e organizações não governamentais (ONGs).

Um dos aspectos importantes em relação às disciplinas e seminários que ministramos é o fato de recebermos não só estudantes do curso de Pedagogia, mas alunos/as de graduação e de pós-graduação de outros cursos – História, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Biologia, Psicologia, dentre outros. Também recebemos alunos PEC – Programa de Educação Continuada – que se caracteriza pela oferta de um determinado número de vagas para aqueles profissionais que já atuam na educação ou em áreas afins e que desejam voltar à universidade para estudar algum tema específico, aprofundando assim seus conhecimentos nesse campo.

POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A sexualidade como tema a ser discutido nas escolas não é uma preocupação recente, pois na década de 20-30 do século XX já havia algumas tentativas de se discutir esse tema dentro de uma perspectiva médico-higienista, cujo foco era o que se convencionou chamar de “desvios” sexuais. Posteriormente, na década de 70, no período da ditadura militar, a Comissão Nacional de Moral e Civismo se mostrou contrária à Educação Sexual como disciplina nas escolas (Unbehaum et al., 2008).

Com o posterior processo de abertura política iniciado na década de 80 e com a presença de diversos grupos e movimentos sociais – de negros, de mulheres, de gays e de lésbicas – algumas discussões e demandas das chamadas “minorias” começaram a ter maior visibilidade, reivindicando direitos e provocando um amplo debate, que reverberou nas políticas públicas. Cabe ainda lembrar que no âmbito das universidades, vários grupos de pesquisa foram criados, com o intuito de aprofundar temas que até então passavam ao largo das preocupações acadêmicas consideradas relevantes.

Desse modo, no âmbito das políticas públicas voltadas para a Educação, em 1997 foi criado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), colocando a sexualidade como tema transversal, ou seja, um tema que deveria ser trabalhado nas escolas, por dentro das diversas disciplinas (Altmann, 2001). No entanto, os/as professores/as sempre alegaram que não estavam preparados para esta tarefa, uma vez que nas suas formações iniciais e específicas – português, matemática, história, etc. –, tais discussões não eram priorizadas ou sequer mencionadas.

Nos últimos anos o Ministério da Educação, em parceria com o ministério da Saúde, UNICEF e UNESCO desenvolveu vários programas, dentre os quais o Projeto *Saúde e Prevenção nas Escolas* (SPE), com o objetivo de promover ações voltadas para a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes, na tentativa de contribuir para a redução da infecção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), bem como reduzir os índices de evasão escolar em função dos altos índices de gravidez na adolescência, em especial na população de 10 a 24 anos. O referido projeto pretendia instituir a cultura da prevenção nas escolas e no seu entorno. Criado em 2003, o projeto propõe a integração entre as áreas de saúde e educação para a promoção de ações de educação em saúde preventiva que sejam incorporadas ao planejamento das secretarias de Educação estaduais e municipais, bem como aos projetos pedagógicos das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. O projeto também tem como meta o envolvimento de um número maior de atores que contribuam com esse processo, como os próprios jovens, a comunidade escolar, universidades, ONGs e redes de jovens vivendo com HIV. A partir de 2008, o projeto foi institucionalizado em âmbito federal com o lançamento, pelos dois Ministérios, do Programa Saúde na Escola.

Várias outras iniciativas vêm sendo tomadas no sentido de fomentar a formação de professores e professoras nos temas da diversidade (de gênero, sexuais, étnico-raciais, etc.), bem

como entre os jovens e suas famílias¹. Sabemos que a sexualidade se constitui como um dos principais aspectos da vida, envolvendo importantes aprendizagens no que diz respeito aos relacionamentos afetivo-sexuais, além de contribuir para o estabelecimento da autonomia dos indivíduos (Felipe, 2007). A sexualidade envolve, portanto, nossas experiências pessoais e subjetivas, mas também inúmeros aprendizados que envolvem expectativas que vão sendo construídas e (re)produzidas na cultura em que estamos inseridos/as.

Outra política pública importante foi a criação do Programa *Brasil sem Homofobia* (2003), instituído através da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Desde o seu lançamento, foram realizadas duas conferências nacionais dos direitos LGBT (2008 e 2011), além de outras iniciativas, tais como o I Plano Nacional de Promoção dos Direitos LGBT (2009), a criação do Conselho Nacional dos Direitos LGBT (2011) e o lançamento do Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência contra LGBT e Promoção de Direitos (2013). Segundo a pesquisadora Bruna Irineu (2014)

as ações compreendidas no Programa Brasil sem Homofobia (BSH) tiveram o protagonismo da execução centralizado nas mãos das ONGs de ativismo, o que demonstra a falta de expertise no debate sobre a efetivação dos direitos LGBT, que pode ser reflexo de uma histórica não responsabilização do Estado com a prestação de serviços sociais a essa população, que se iniciou com a epidemia da AIDS. Assim, no BSH observa-se que o protagonismo das ONGs na execução da política LGBT se estabelece em uma suposta proposta de autonomia à sociedade civil para desenvolver as políticas públicas (Mello, 2010).

Em 2011, sob a chancela do Ministério da Educação, foi produzido um material educativo conhecido como kit anti-homofobia (chamado por muitos de *kit gay* como forma de depreciar a iniciativa), composto de uma cartilha e três vídeos. O kit seria distribuído em turmas do Ensino Médio de seis mil escolas, mas sua distribuição acabou sendo suspensa. Tal fato se deu porque esse material gerou inúmeras reações e severas críticas por parte de vários segmentos sociais, em especial o segmento religioso, demonstrando o quanto a sociedade brasileira ainda está imersa em um cenário muito conservador.

Além das iniciativas já citadas, outra ação importante do Ministério da Educação tem sido a programação da *TV Escola* com a inserção de programas voltados para o Ensino Fundamental na temática de Educação Sexual.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO E NOS GRUPOS DE PESQUISA DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

No final de 2013 tive a oportunidade de participar de uma discussão promovida pela UNESCO e pela Fundação Carlos Chagas, na cidade de São Paulo, sobre currículo e as

¹ Podemos citar como exemplo o curso *Gênero e Diversidade na Escola*, elaborado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos em parceria com o Governo Federal Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação) e com o British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura). O projeto foi concebido como um curso de ensino à distância no qual os/as professores/as selecionados foram distribuídos em turmas atendidas por professores/as *on-line*.

temáticas de gênero e sexualidade. Os resultados mostraram que havia mais de dois mil cursos de Pedagogia no Brasil, mas, no entanto, um levantamento feito nesses currículos mostrou que apenas 68 cursos em 41 universidades possuíam alguma disciplina em seu currículo que contemplasse as questões de gênero e sexualidade (Unbehaum et al, 2008). No entanto, muitas dessas disciplinas eram optativas, ou seja, o/a aluno/a poderia deixar de fazê-las, dependendo apenas do seu interesse pessoal. Grande parte das disciplinas oferecidas nessas instituições de ensino superior tem um enfoque humanista (Sociologia, Psicologia, Antropologia, História), não estando restrita a área da saúde.

Em relação aos grupos de pesquisa vinculados às universidades brasileiras, o mesmo levantamento mostrou a existência de 194 grupos que trabalham com a temática de gênero e sexualidade. Tais grupos, surgidos em grande parte a partir do ano 2000, estão concentrados basicamente na área das Ciências Humanas, mas há uma presença considerável na área das Ciências da Saúde, em especial na área de Saúde Coletiva. Dentro da área das Ciências Humanas, a maior concentração dos grupos está na área da Educação, bem como das áreas de Sociologia e História. Esses grupos de pesquisa estão concentrados principalmente nas instituições federais de ensino superior (IFES), com exceção da Região Sudeste (que abrange os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais), onde a concentração maior de grupos de pesquisa está presente nas instituições estaduais.

No Estado do Rio Grande do Sul, localizado na Região Sul do Brasil,² temos um dos mais antigos e profícuos grupos de pesquisa, que este ano comemora 25 anos de existência: o GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – do qual fazemos parte. Em todos esses anos temos promovido inúmeros debates sobre as questões de gênero, sexualidade, teoria Queer, através de publicações, Ciclos de Cinema, Cursos de Especialização e de extensão universitária. O Grupo de Estudos deu origem, no ano de 2000, à Linha de Pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, que se desdobra nos seguintes eixos temáticos: *Infâncias, gênero e sexualidade, Masculinidades e Políticas de corpo e de saúde: gênero, raça e nacionalidade*.

Nossa linha de pesquisa tem operado com as contribuições teóricas de Michel Foucault (1989, 1992, 1993), sobre o uso do corpo e seus prazeres ao longo da história e as relações de poder-saber e o governo dos corpos. Tais contribuições têm sido muito produtivas para se pensar a sexualidade, bem como perceber e analisar como os sujeitos têm sido posicionados pelos diferentes discursos – médico, psicológico, jurídico, religioso e educacional.

Como refere Jeffrey Weeks (1999), a sexualidade tem sido colocada como central à nossa existência, sendo remetida em geral a um discurso essencialista e universalizante. No entanto, ele observa que a sexualidade, embora tenha como suporte o corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e a importância a ela atribuída são criadas em situações sociais concretas. A sexualidade

² A região Sul do Brasil é composta por três Estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

remete, portanto, a uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades sociais historicamente construídas. Embora colocados em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, os corpos, têm sido minuciosamente vigiados e controlados, especialmente no que se refere à sexualidade (Felipe, 2005).

É importante observar que muitos temas diretamente ligados ao exercício do corpo e seus prazeres permanecem praticamente intocados, em certos casos, quase inquestionáveis. Desse modo, o papel da escola e, portanto, dos professores e professoras tem sido fundamental para problematizar e aprofundar determinadas concepções a respeito da vida e das expectativas sociais que nos são impostas, em especial no campo da sexualidade e das relações de gênero.

EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UFRGS

No ano de 2013, quando recebemos o convite para participar das discussões sobre o currículo das universidades brasileiras, começamos a nos perguntar de que forma a educação em sexualidade e gênero estava sendo incluída na formação inicial dos cursos de graduação da UFRGS, bem como quais as disciplinas (graduação e pós) e grupos de pesquisa que contemplavam tais temáticas? Como sensibilizar esses/as futuros professores/as de diversas áreas do conhecimento, para que eles/as pudessem desenvolver um trabalho qualificado, sem preconceitos, que acolhesse a diversidade, combatendo qualquer tipo de discriminação? O pesquisador Fernando Pocahy (2010, p. 14) chama atenção para o fato de que:

O heteros/exismo não diz respeito somente a lésbicas, travestis, transexuais, gueis ou bissexuais. Esta forma de discriminação diz respeito ao modelo de sociedade que vivemos. Ela opera muitas vezes de forma sutil na maioria das vezes, mas por outras em gritante manifestação, trabalhando a conferir inteligibilidade social a partir da suposta naturalidade e evidente status da heterossexualidade. Esta forma compulsória atribui sentidos às formas de viver a sexualidade e o gênero, sendo construída e reiterada “naturalmente” por discursos científicos, culturais e/ou religiosos fundamentalistas; discursos estes que criam e favorecem condições para a banalização da violência que se materializa em desqualificações, negligências, descaso, insultos, constrangimentos, agressões físicas, tortura e através de assédios de toda ordem. Não faltam violações de direitos e, terrivelmente, a violência letal nestes jogos de subordinação e de controle da vida.

Uma das possibilidades que temos encontrado para discutir tais temáticas tem sido o trabalho desenvolvido na disciplina eletiva *Educação Sexual na Escola*, que recebe alunos e alunas de outros cursos e não apenas os da Pedagogia. Os objetivos da disciplina consistem em: discutir o conceito de gênero e sua articulação com a sexualidade; analisar de

³ Além do GEERGE, temos também o NUPACS, na Antropologia e o GRECCO, na Educação Física. O GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias, criado em 2006 também tem promovido discussões sobre o tema.

que forma as relações de gênero e sexualidade vem sendo construídas no âmbito das sociedades ocidentais, em diferentes tempos históricos; problematizar como a escola e seus profissionais manejam as questões em torno da sexualidade; discutir o papel da mídia na construção das subjetividades e identidades de crianças, jovens e adultos. Os temas trabalhados ao longo da disciplina são os seguintes⁴:

- História do corpo e da sexualidade (Laqueur, 2001; Vigarello, 2006; Foucault, 1992, 1993, 1989);
- História dos Movimentos Feministas, gays, lésbicos, negros (Louro, 1997);
- Construção das identidades de gênero (Scott, 1995; Louro, 1997, 1999, 2004; Meyer, 2003);
- Construção das identidades sexuais (Felipe, 1999, 2002, 2005);
- Maternidade também como aprisionamento e paternidade responsável (Badinter, 1985; Burman, 1999; Forna, 1999; Meyer, 2000; Grenn, 2001);
- Erotização dos corpos infantis (Walkerdine, 1999; Felipe, 1999, 2002, 2013; Felipe & Guizzo, 2007);
- Pedofilia; Pedofilização como prática social contemporânea (Brasil, 2004; Felipe, 2007, 2013);
- Violência doméstica, violência/abuso sexual, pedofilia (Unesco, 1999; Brasil, 2003, 2004; Felipe, 2009);
- Maus-tratos emocionais, violência “benévola”, assédio moral, violência patrimonial. A Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) (Trevisan, 2011; Galet, Felipe, 2013);
- Preconceitos em relação à homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, travestilidade; (homofobia, misoginia, transfobia, etc.);
- Amor-paixão romântico e o gerenciamento das relações afetivo-sexuais. História do amor, da família e do casamento (Costa, 1999; Felipe, 2007; Félix & Soares, 2012);
- Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e políticas de prevenção.

A partir desses temas, as alunas e alunos elaboram, ao longo da disciplina, um portfólio contendo diversos materiais, além dos textos discutidos em aula – reportagens, imagens publicitárias, filmes, artigos, etc. – para que o mesmo possa ser utilizado com seus alunos, dos diversos níveis de ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Os futuros professores são convidados a escreverem em seus “Diários de percurso” as impressões sobre cada aula, suas reflexões e descobertas a cada tema discutido, tentando perceber de que modo esses conteúdos afetam e modificam suas práticas.

⁴ Nos limites deste texto, não discutirei cada um desses temas. Cabe salientar que os/alunos/as também podem apresentar suas demandas, sugerindo outros temas para serem discutidos e aprofundados ao longo da disciplina. Muitos alunos já atuam como professores da rede pública ou privada e na disciplina têm oportunidade de discutir suas dúvidas e situações que surgem no dia a dia da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços em relação à visibilidade dessas temáticas, ainda enfrentamos alguns dilemas no que se refere à formação inicial e continuada, pois grande parte das políticas públicas voltadas para a capacitação dos professores e professoras não contempla as questões de gênero e sexualidade no currículo. As ações são pontuais e não fazem parte de uma política de formação permanente e mais sólida nas escolas. No entanto, seria fundamental aprofundarmos tais discussões, bem como seus possíveis efeitos para a formação das identidades infantis e juvenis. Cabe ainda ressaltar a importância de estabelecermos, no âmbito da formação docente (inicial e continuada), um amplo debate sobre esses temas, levantando subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração a equidade de gênero e o respeito a toda e qualquer diferença. Dessa forma, poderemos avançar no sentido de formar professores e professoras capazes de lidar com “la invisibilidad social e histórica de mujeres, niños y niñas, ancianos y ancianas, minorías étnicas, religiosas y sexuales, de los vencidos y sus memorias; nos pueden servir para enseñar los procesos invisibles en la Historia, cuestionar las historias oficiales y sus consensos”, como propõe este Seminário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamann, H. (2001). Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Estudos Feministas*, 2, 575-585.
- Irineu, B. A. (2014). 10 anos do Programa Brasil sem Homofobia: Notas Críticas. *Temporalis*, 28, 193-220.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BRASIL. *Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília: SNDH/ME, 2004.
- Burman, E. (1998). *La desconstrucción de la Psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Felipe, J. (2002). “Cachorras”, “tigrões” e outros “bichos”: problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar. *Fazendo escola*, 02, 26-30.
- (2007). Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: P. Ribeiro, M. Silva, N. Souza, S. Goellner, J. Felipe Souza (org.). *Corpo, Gênero, sexualidade: discutindo práticas educativas* (pp.31-45). Rio Grande/RS: Editora da FURG.
- (1999). Entre tias e tiazinhas: Pedagogias Culturais em circulação. In: L. H. Silva (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes.
- (2013). Erotização dos corpos infantis. In: G. Louro, J. Felipe, S. V. Goellner (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 53-65). Petrópolis: Vozes, 9ª. Ed.
- (2008). Proposta pedagógica. Educação para a igualdade de gênero. In: *Educação para a igualdade de gênero*. Rio de Janeiro.
- Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf.
- (2012.) Violência contra as mulheres. In: C. Xavier Filha, (org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

- Felipe, J. e Guizzo, B. (2003). Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*. Campinas, v. 14, n.3 (42), 119-132.
- Felipe, J. y Galet Macedo, C. (2014). Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus tratos emocionais e a morte. *Anais do Congresso da ABEH*.
- Forna, A. (1999). *Mãe de todos os mitos: com a sociedade modela e reprime as mães*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Foucault, M. (1993). *História da Sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- (1989). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Green, J. (2001). Amor de mãe. *Revista Grande Reportagem*, 126, 76-84.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes.
- (1999) (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2004). *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Meyer, D. (2000). As mamãs como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação & Realidade*, 25, 2, jul./dez, 117-134.
- (2003). Gênero e Educação: teoria e política. In G. Louro, J. Felipe, S. Goellner (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação* (pp.9-27). Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. Lopes (2004). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pósestruturalista*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mello, L. et al. (2010). *Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar*. Relatório de Pesquisa: UFG.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-100.
- Trevisan, I. Pires. (2011). Femicídios no Rio Grande do Sul e a Lei Maria da Penha. *Trabalho de Conclusão de Curso*, [Especialização], UFRGS.
- UNESCO. *Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na internet*. Unesco, Garamond, 1999.
- Walkerdine, V. (1999). A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, 24(2), 75-88.
- Weeks, J. (1999). O corpo e a sexualidade. In G. Louro (org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp.35-82). Belo Horizonte: Autêntica.
- Félix, J. & Soares, R. (2012). Jovens e relações afetivo-sexuais. *Labrys, Estudos Feministas*, jul.-dez.
- Pocahy, F. (2010). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer*. Porto Alegre: Nuances.
- Unbehaum, S., Cavasin, S. e Neves, P. (2008). *As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil 2003 a 2008*. Relatório Levantamento dos Currículos de Pedagogia. Relatório Levantamento dos grupos de pesquisa. Relatório Levantamento de Políticas públicas. Relatório parcial. ECOS – Comunicação em sexualidade.

Sites consultados

http://www.unaids.org.br/acoes/saude_prevencao_escola.asp.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA HACER VISIBLE LO INVISIBLE

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Universitat Autònoma de Barcelona
antoni.santisteban@uab.cat

INTRODUCCIÓN: LA AUSENCIA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE BUENAS PREGUNTAS

La formación del profesorado es un elemento esencial en la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales. Cualquier transición o innovación educativa debe comenzar por un cambio en la preparación de quien enseña. Introducir aspectos olvidados, ignorados o marginados del pasado, del presente o del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, debe tener en cuenta un nuevo perfil del profesorado, nuevas competencias profesionales y, por lo tanto, un nuevo modelo de formación.

Cuando utilizamos el término “invisible” en la formación del profesorado que debe enseñar ciencias sociales, estamos haciendo referencia a una gran cantidad de conocimientos y concreciones de naturaleza diversa. En realidad nos referimos a todo aquello que se oculta o se silencia en el conocimiento social y que no se considera fundamental en su enseñanza. Una forma de hacer aflorar estas ausencias es preguntarnos ¿por qué enseñamos ciencias sociales? Aunque la reflexión sobre las finalidades es también uno de los silencios destacables en muchas propuestas de formación del profesorado. ¿Qué tipo de pensamiento social? ¿Qué ciudadanía? ¿Qué preguntas? ¿Qué conflictos?

Las preguntas anteriores –y otras– son previas al cuestionamiento sobre la invisibilidad de personas y grupos de personas, de lugares, de una determinada temporalidad, o de temas controvertidos o silenciados. Hacer visible lo invisible es un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático. Es necesario preparar a los maestros y maestras para que enseñen ciencias sociales sin prejuicios y sin miedos. La formación del profesorado para enseñar ciencias sociales debe mostrar los diversos ámbitos de la invisibilidad, sus diferentes caras y formas, para comprender la complejidad de los olvidos, ausencias y silencios.

Es evidente que la argumentación sobre aquello que consideramos invisible o no presente en la formación del profesorado o en la enseñanza de las ciencias sociales, tiene su fundamentación en la teoría crítica, que tiene sus raíces en los trabajos de Dewey (1995), Freire (1978), Popkewitz (1977), Giroux y Penna (1979), Cherryholmes (1980), Apple (1996) y, más actualmente, entre otros, de Ross (2000, 2001) o Westheimer y Kahne (2004). Una enseñanza de las ciencias sociales anclada en la vida real, en los problemas cotidianos,

para enseñar a vivir y a pensar, a enfrentar los conflictos y a llegar a acuerdos, donde no haya miedo de opinar y debatir. Hacer visible lo invisible quiere decir formar una ciudadanía comprometida, con una conciencia ciudadana, crítica y divergente, y con conciencia histórica.

Hacer visible lo invisible tiene mucho que ver con la formación del pensamiento crítico, con la capacidad de hacerse preguntas y cuestionarse las fuentes de información, y el origen, naturaleza, intencionalidad o silencios de la propia información, es decir, con aquello que se ha llamado “literacidad crítica”, como elemento esencial de la conciencia crítica. Y también con la formación de un pensamiento creativo y divergente. Estas cuestiones son fundamentales para analizar y valorar el currículum, los contenidos de ciencias sociales que se enseñan, lo evidente, lo latente, lo olvidado o lo marginado (Ennis, 1985; Parker, 2008; Santisteban y González, 2013).

Pero si el pensamiento crítico es tan importante, ¿por qué es invisible en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Por qué no aparece en el currículum? ¿Qué importancia puede tener esta ausencia en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Y en la formación del profesorado que debe enseñar ciencias sociales? Esta ausencia debe abordarse desde la formación del profesorado con un análisis crítico del currículo de ciencias sociales, de los libros de texto y los materiales educativos, y trabajando en la construcción de propuestas alternativas. La comparación con currículos de otros países, donde el pensamiento crítico es la columna vertebral del mismo, ayudará a comprender los déficits y los silencios del nuestro.

Aplicando recursos de literacidad crítica hemos de formar a los futuros maestros y maestras en el análisis del currículo, para que comprendan que en las propuestas educativas de ciencias sociales no existe la objetividad o la neutralidad, sino posiciones ideológicas o intencionalidades sociales. Tampoco el currículo puede ser objetivo o neutral, toma partido por un tipo de profesorado y de alumnado, y sobretodo por un tipo de ciudadanía. Así, nuestros estudiantes deben ser capaces de distinguir qué decisiones toman los diseñadores de las leyes, los políticos y los profesores en general, y por qué. Los estudiantes deben saber leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología)¹ (ver por ejemplo Cassany, 2006). Tan solo desarrollando estas capacidades podemos distinguir lo invisible.

En este proceso de aprendizaje y de formación en competencias profesionales y de conciencia ciudadana, las preguntas juegan un papel fundamental. En su proceso de escolarización en la educación primaria y secundaria, y en la misma adaptación a la universidad muchos estudiantes dejaron de hacer preguntas interesantes. Las preguntas son

¹ Una investigación de este tipo aplicada a la enseñanza de las ciencias sociales se está llevando cabo en el proyecto EDU2012-37668 “¿Cómo se forma el pensamiento histórico-social? Un estudio de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia”. GREDICS-UAB.

el origen de la ciencia, de la investigación y de cualquier tipo de innovación. Pero la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado de ciencias sociales no se basa, en general, en la formulación de preguntas ni en la resolución de problemas. Si este es el punto de partida es difícil descubrir la invisibilidad, los silencios o las exclusiones.

Las causas de esta situación parecen estar en una enseñanza basada en la transmisión, donde el profesorado hace preguntas retóricas y donde no existe un aprendizaje basado en el error, en la discusión y en la contrastación de ideas. Para algunos autores la libertad para intercambiar ideas, para defender las propias opiniones y para construir conocimiento a partir de las interacciones en las clases no son aspectos frecuentes en las clases de ciencias sociales (Avery, 2010). Pero en todo caso son o deberían ser la base de una formación alternativa del profesorado de ciencias sociales.

¿QUIÉNES SON LAS O LOS PROTAGONISTAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO? PERSONAS E IDENTIDADES INVISIBLES

Los contenidos de ciencias sociales muchas veces son presentados con títulos que hacen referencia a términos relativos a los hechos o a las instituciones, a los cambios en el paisaje, a las épocas, a la guerra, la política, las fuentes o los restos históricos. Pero pocas veces los temas de estudio de la historia, la geografía o las ciencias sociales hacen referencia a las personas. Y los protagonistas de la enseñanza de las ciencias sociales son o deberían ser las personas. Parece importante señalar esta cuestión para humanizar aquello que enseñamos (Levstik, 2014), en especial cuando formamos profesores y profesoras que deben ser capaces de demostrar a su alumnado que forman parte activa de la sociedad, que son en definitiva protagonistas de su tiempo. Esto puede ser difícil si no dejamos de utilizar en nuestras narraciones “cuasipersonajes” (España, Europa, el Ayuntamiento, la colonización, el patrimonio, la guerra, la manifestación...), como si fueran seres humanos que toman decisiones y actúan (Ricoeur, 1995).

Las personas son las protagonistas del estudio de la sociedad, en el pasado, en el presente y en el futuro, pero ¿qué tipo de personas?, ¿y qué personas no aparecen en la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿quiénes son invisibles en el currículo o en cualquier propuesta educativa de cualquier tipo?, ¿quiénes aparecen y quiénes no?, ¿qué culturas?, ¿personas de qué edad y características, género y origen social?, ¿cómo aparecen?, ¿haciendo qué y por qué? Todas estas preguntas deben surgir en la formación del profesorado de ciencias sociales, cuando los estudiantes indagan sobre los protagonistas de los contenidos del conocimiento social.

Las personas y los grupos de personas invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales forman parte de una ausencia insostenible y vergonzosa. En los contenidos de ciencias sociales, geografía e historia apenas aparecen mujeres, no tienen espacio los niños y las niñas, los ancianos o las personas con algún tipo de discapacidad o minusvalía. No parece que existieran en el pasado o no tuvieron ninguna influencia en nada

de lo que sucedió. Y esta situación no mejora en el estudio de la sociedad en el presente, ya sea desde la política, la economía, la geografía o la historia del arte. El relato histórico o social no incluye a la mayor parte de la población.

Si analizamos el estudio que se hace de las guerras desde la enseñanza de la historia, por ejemplo, comprobamos que las primeras víctimas en cualquier conflicto armado son las niñas, los niños y las mujeres, según un informe de UNICEF. Pero las víctimas parece que no interesan en la mayoría de relatos que realizan los profesores de las numerosas guerras que se estudian. Aunque en un principio el objetivo manifestado por la mayoría del profesorado - cuando enseña la guerra - es enseñar la paz, en realidad en sus clases y en sus evaluaciones acostumbra a prevalecer, con una gran ventaja, los detalles del campo de batalla, del armamento, de la estrategia y de los personajes militares y políticos. En la mayoría de ocasiones el espectáculo se impone en la enseñanza como se impone en los medios de comunicación (Debord, 1976, 1996; Eco, 1998; Ross, 2000).

Los y las invisibles son también los excluidos de nuestra sociedad, por lo que también son excluidos de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta reflexión debe ser central en la enseñanza y en la formación del profesorado que enseña historia y geografía. Y aunque no es frecuente, la enseñanza de las ciencias sociales debe abordar los fenómenos de exclusión social. En un trabajo con escuelas e institutos de la ciudad de Barcelona, en el proyecto de la "XIX Audiencia Pública a los chicos y chicas de Barcelona", bajo el título "Barcelona educadora e inclusiva. Todas las personas son ciudad y ciudadanía!" (Sant y Santisteban, 2014), en el curso 2013-2014 trabajamos sobre la exclusión y la inclusión social, desde sus diversas formas y contextos, la exclusión por motivos económicos, laborales, educativos, culturales, socio-sanitarios, por la vivienda, por falta de redes sociales o por la incapacidad o posibilidad de participación en la vida política democrática.

En este trabajo sobre exclusión e inclusión, en un proceso colaborativo y de formación con el profesorado de los centros escolares que participaban, pudimos comprobar como la mayoría de estudiantes desconocían muchas de las situaciones de exclusión de su ciudad, incluidas las que eran consecuencia de la pobreza producida por la crisis económica actual. También pudimos comprobar cómo este tipo de trabajo revaloriza la enseñanza de las ciencias sociales y cómo provoca compromiso y promueve proyectos de intervención social entre los estudiantes.

Por último, no sólo las personas son invisibles también lo son sus identidades. Existe una tendencia a definir a las personas con una identidad, ya sea cultural, étnica, religiosa o a partir del género o la edad, así como de otras características relativas a la profesión, la tendencia sexual, las maneras de vestir, de hablar o de sus costumbres. Es necesario reivindicar las diferentes identidades que definen a una persona, que no son excluyentes y que muestran la auténtica complejidad humana (ver por ejemplo la compilación de Schwartz, Luyckx, Vignoles, 2011). Intentar reducir las identidades significa buscar la homogeneización de las personas, forzar la identificación con determinados colectivos, así como justificar en muchas ocasiones las diferencias y al final la exclusión del otro que no pertenece al grupo.

LOS LUGARES OLVIDADOS

En la formación del profesorado es fundamental la reflexión sobre el espacio como concepto clave de la enseñanza de las ciencias sociales. Más allá del espacio como coordenada existe el concepto de espacio social, un espacio antropológico y una sociología del espacio. El espacio como lugar de las relaciones sociales y como expresión de poder, requiere de una reflexión crítica sobre su enseñanza y aprendizaje. Más allá de la enseñanza de una geografía descriptiva el espacio social requiere del planteamiento de propuestas didácticas transdisciplinares desde las ciencias sociales. Tal vez esta sea la primera ausencia que hay que denunciar, es decir, la presentación del espacio como el escenario donde se dan relaciones sociales derivadas de las relaciones de poder.

¿Qué espacios son invisibles en la ciudad o en el mundo? Esta pregunta puede plantearse de otra forma: ¿Quién decide que espacios son visibles en cada caso? Algo que podemos completar: ¿Por qué existen espacios invisibles? ¿Qué características tienen los espacios olvidados o ignorados? En otro apartado hacíamos referencia a la importancia de plantearnos preguntas en la enseñanza de las ciencias sociales y, en coherencia, la trascendencia que tiene en la formación del profesorado hagamos y enseñemos a hacer buenas preguntas. El tema de los espacios invisibles es una oportunidad para formar este aspecto esencial del pensamiento crítico.

Algunos autores relacionan los espacios visibles o invisibles con su presencia o su ausencia en los medios de comunicación: la televisión y la prensa especialmente. Existen territorios desconocidos para la mayoría de la población al no estar presentes en las pantallas o en los medios digitales. Los espacios que no forman parte del imaginario de las personas, contruidos en buena parte a través de las imágenes de los documentales o del cine, podríamos decir que "no existen" (Gamir y Valdés, 2007). Es evidente que en nuestra sociedad la ficción juega un papel fundamental y que una parte de la juventud confunde ficción y realidad.

Hacer visible lo invisible en la formación del profesorado quiere decir trabajar sobre la invisibilidad de estos espacios en los medios de comunicación y en los recursos digitales. Un ejercicio que llevamos a cabo en nuestras clases es vaciar las noticias de varios diarios en un mapa del mundo, para comprobar qué países aparecen y qué espacios geográficos están ausentes porque no merecen la atención de los medios. Muchos de estos territorios o países que no aparecen en las noticias de los diarios son zonas con conflictos bélicos permanentes y sangrientos, donde no existe democracia y los países más ricos explotan los recursos naturales. Pero no son noticia. No entran en la lógica del espectáculo.

Para algunos autores como Aitken (1994) y Aitken y Zonn (1004) las películas y los documentales, con su gran simbolismo, han creado un modo de mirar y valorar el paisaje que dificulta la existencia de otras formas de mirar o interpretar el espacio. Este puede ser una de las causas de los resultados de las investigaciones sobre las representaciones

relativas al Tercer Mundo en el cine y su influencia (Macdonald, 1990). Por otro lado, están los paisajes de ficción que han dado lugar a un espacio irreal anacrónico, pero que están vivos en el imaginario de la juventud (Mottet, 1999).

Sea como sea, los medios y especialmente el cine han creado una realidad al mismo tiempo que han relegado a la invisibilidad otros espacios: *no está de más recordar que el conjunto de las filmaciones de mayor impacto difunde una imagen incompleta de un globo terrestre en el que sobresalen algunos territorios que centran la atención de las cámaras frente a otros que quedan como grandes vacíos. Se trata de lo que podríamos calificar como “lugares olvidados” por el cine. Son paisajes, ciudades y territorios que no han sido seleccionados y cuya imagen es desconocida por el espectador, incluso en los casos en los que está físicamente próximo a él.* (Gamir y Valdés, 2007, p. 175).

LOS TIEMPOS OLVIDADOS

La sociología ha acuñado un término curioso para denominar a los tiempos que vivimos, Bauman (2007) los ha llamado tiempos líquidos. Al mismo tiempo otros conceptos temporales aparecen con fuerza e intentan definir nuestra manera de vivir y de interpretar los cambios: crisis, modernidad, progreso, desarrollo, crecimiento, revolución. No son conceptos nuevos, pero en la actualidad son utilizados en todos los ámbitos de la vida cotidiana, como algo inherente al presente vivido. Y otros conceptos son todavía más característicos de nuestros días, como los de incertidumbre y riesgo (Luhmann, 2006). Ante esta situación parece que la alternativa en la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de una conciencia histórica (Rüsen, 2007).

Como pasa con el espacio el tiempo pierde sus límites en los medios de comunicación. El tiempo ficción es una ilusión de control sobre el tiempo, pero el poder lo ostenta quien gestiona el tiempo social y el tiempo histórico, quien domina la cronología, la periodización o el relato histórico, para sus propios intereses políticos, económicos, culturales o religiosos. Así, una de las formas de dominación es un relato histórico que se impone para unificar la visión de la historia, sin tener en cuenta todas aquellas culturas y pueblos que tienen otros tiempos. La escritura de una historia desde Europa o desde cualquier tipo de centro hegemónico impone unos tiempos y hace invisibles otras representaciones del tiempo, otras cronologías y otras periodizaciones distintas del pasado.

Para Appleby, Hunt y Jacob (1998) la unificación de los tiempos en la historia fue un proceso paralelo a la configuración de la historia como ciencia, sin apreciar en ese momento una visión más multicultural y solidaria. Para Sahlins (1997), desde la antropología, la historia margina a muchos pueblos y culturas que no se ven reflejadas en los relatos oficiales. Para Fontana (1994), estamos en un proceso de reconstrucción de la historia como un proyecto social de futuro que debe construir una nueva convivencia. En este sentido, los tiempos olvidados son los tiempos emergentes.

Una de las fórmulas para traspasar a los estudiantes el poder sobre el tiempo es enseñarlos a periodizar, a comprender que la cronología es objetiva, pero que la periodización es arbitraria y responde a los acontecimientos de cada caso (Ferro, 1991). Es algo que puede aplicar, por ejemplo, a su propia historia personal o familiar. En la formación del profesorado es importante que se recoja esta reflexión sobre el tratamiento del tiempo en la historia y la enseñanza del tiempo histórico. Y especialmente deben comprender que la introducción de la conciencia histórica en la enseñanza es uno de los hechos más importantes en los últimos tiempos, tal y como afirma Gadamer (1993) para toda la sociedad.

Cabe decir que el pasado y el futuro son dos conceptos bastantes desconocidos por nuestros estudiantes. En cuanto al pasado, no me refiero a los hechos o acontecimientos del pasado, sino al significado del concepto. El pasado, como afirma Lowenthal (1998) es un país extraño que cambia a medida que cambia la sociedad. Hacia dónde va el pasado se pregunta Cruz (2002). Para Burke (2007) cada generación debe reescribir la historia haciendo emerger nuevas interpretaciones de los hechos históricos, en función de los cambios sociales que se dan en el presente.

En cuanto al futuro, es un gran ausente del currículo de ciencias sociales. Para Oyserman y James (2011) nuestra identidad se configura a partir de la imagen que creamos de nosotros mismos en el presente, pero también de nuestras expectativas de futuro. Para estos autores una formación que contemple el futuro es esencial para la educación democrática, pero debemos formar a nuestros estudiantes en la idea que el futuro no llegará “después”, ya que entonces la acción social se frena esperando que el futuro “llegue”. Hemos de enseñar a nuestros estudiantes que el futuro empieza ahora, “en este mismo momento”, para que la acción social sea necesaria de manera inmediata.

LOS CONFLICTOS Y LOS TEMAS CONTROVERTIDOS

La ausencia de determinados conflictos y temáticas en la enseñanza de las ciencias sociales es algo común a la mayoría de currículos en el mundo. En demasiadas ocasiones los países evitan tratar conflictos o problemáticas que afectan a la convivencia interna, pero no tienen ningún problema en mostrar las dificultades, enfrentamientos o problemas de otros países o regiones. En cambio, son muchos los autores que piensan que la enseñanza de las ciencias sociales sólo tiene razón de ser si es capaz de enseñar aquellas cuestiones conflictivas, latentes o controvertidas que nos afectan (Pagès y Santisteban, 2011). Esto también convierte los conflictos y los problemas sociales de cualquier tipo en contenidos de un gran potencial formativo para los futuros maestros y maestras.

En este sentido, en vez evitar los conflictos es necesario mostrarlos como algo que forma parte de nuestra vida cotidiana y que, en contra de lo que a menudo se cree, es un proceso positivo que da lugar al cambio y a la mejora de la sociedad. En la enseñanza de

las ciencias sociales el conflicto está implícito en el conocimiento histórico, geográfico, político, económico,... Cuando se niega el conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales, se forman personas ingenuas o indiferentes ante las desigualdades, e intransigentes ante la diversidad. Y el conflicto que más ayuda a crecer es aquel que nos permite hacer un ejercicio real de reflexión metacognitiva y de empatía.

Los temas controvertidos, problemas sociales relevantes (Evans y Saxe, 1996) o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003), dan sentido a la enseñanza de las ciencias sociales. Algunas investigaciones han demostrado que cuando se trabaja con estudiantes de maestro sobre problemas sociales y su enseñanza, los resultados pueden impactar en sus ideas sobre el contenido, pero estos resultados no siempre se traducen en cambios en la práctica de enseñanza (Boyle-Baise, 2003; Dinkelman, 1999; Hughes, Sears, y Clarke, 1998; Merryfield, 1998; Avery, 2010). Esto debe hacernos pensar que no sólo debemos dar a conocer los problemas sociales relevantes a nuestros estudiantes, sino que es fundamental cómo lo hacemos y cómo se traducen sus representaciones en la práctica de enseñanza.

Diferentes investigaciones (Hahn, 1998; Hess, 2009; Santisteban, 2012) demuestran que los debates sobre aspectos controvertidos dentro del aula, en forma de seminarios y con actividades que obliguen a tomar decisiones sobre cuestiones públicas, consiguen un alto nivel de interacción sobre cuestiones sociales importantes, sobre temas como la igualdad y la justicia social, los límites de libertad de prensa y de expresión. En este proceso se demuestra que es esencial el análisis de diferentes perspectivas sobre los problemas sociales. Las discusiones sobre aspectos conflictivos de la sociedad hacen aumentar el compromiso social de los estudiantes y su interés por la política.

UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR UNAS CIENCIAS SOCIALES QUE AYUDEN A COMPRENDER, PENSAR Y ACTUAR EN LA VIDA

Es importante que en la formación del profesorado se reflexione sobre por qué enseñamos ciencias sociales y las posibles respuestas de los estudiantes, sin duda, deben intentar conectar los conocimientos sociales con la vida de las personas. En otro lugar escribimos: "Si abrimos una ventana de una clase cualquiera de cualquier escuela, veremos un paisaje que podemos interpretar. Este paisaje posee elementos sociales y naturales, formas geométricas funcionales y creaciones artísticas, espacios de encuentro o de separación. Este paisaje se sitúa en un territorio definido por una cultura y delimitado por unas convenciones políticas, tiene un nombre y hay un grupo de personas que se identifican con él. En este paisaje conviven diversos formatos de información, desde anuncios publicitarios a mensajes administrativos o normativos, así como todo tipo de colores con algún significado, signos o señales (...). Por otro lado, debemos ser conscientes que quien mira por la ventana también forma parte del paisaje que observa." (González-Monfort y Santisteban, 2011, pp. 41-42).

El maestro o maestra ha de ser capaz de abrir la ventana y de pedir a su alumnado que mire por ella y que interprete la realidad. Detrás de la ventana está la vida, las personas, los problemas, la belleza, las injusticias y también todo aquello que vale la pena de la convivencia social. Y el maestro o maestra ha de tener la suficiente autonomía para tomar decisiones en este sentido, para imponer su criterio justificado y fundamentado, más allá de las presiones institucionales. Para Barton y Levstik (2004), los mejores profesores y profesoras son aquellos capaces de decidir sobre el contenido de lo que enseñan y no ceden el control de lo que hacen en su clase.

La formación del profesorado para enseñar ciencias sociales y hacer visible lo invisible debe trabajar para que los futuros maestros y maestras se centren en sus estudiantes, en la comprensión de su alumnado, en sus experiencias y en sus intereses (Korthagen, et al., 2006), para que ninguno de sus estudiantes se sienta invisible o excluido. Trabajar para una enseñanza de las ciencias sociales que se centre en la vida real de las personas y que no se renuncie en ningún caso a lo problemático o controvertido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitken, S.C. (1994). I'd rather match the movie than read the book. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 18, 3, 291-307.
- Aitken, S.C. y Zonn, L.E. (eds). (1994). *Place, power, situation and spectacle. A Geography of film*. London, Rowman and Littlefield.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- Avery, P.G. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Cruz, M. (ed.) (2002). *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.
- (1996). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (1995). *Democràcia i escola*. Barcelona: Eumo.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

- Ferro, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie. AAVV. *Périodes. La construction du temps historique*. Actes du Ve Colloque d'histoire au présent. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent (pp. 99-101). Paris.
- Fontana, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Crítica: Barcelona.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gámir, A. y Valdés, C.M. (2007). Cine y geografía: espacio geográfico, paisaje y territorio en las producciones cinematográficas. *Boletín de la A.G.E.*, 45, 157-190.
- Giroux, H. A. & Penna, A. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.
- Levstik, L. (2014). What Can History And The Social Sciences Contribute To Civic Education? En J. Pagès y A. Santisteban, (ed.). *Una mirada al pasado y un proyecto de future. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Macdonald, G.M. (1990). Third World Films: A Strategy for Promoting Geographic Understanding. *Journal of Geography*, 89-6, 253-259.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mottet, J. (dir.) (1999): *Les paysages du cinema*. Seyssel: Champ Vallon.
- Oyserman, D. y James, L. (2011). Possible Identities. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, and V. Vignoles (ed.), *Handbook of Identity Theory and Research*, Vol.1, *Structures and Processes* (pp. 117-145). Nueva York: Springer.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Parker, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In L.S. Levstik, and C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 65-80). New York/London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1977). The latent values of the discipline-centered curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 5(1), 41-60.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Ross, E. W. (2000). Alienation, exploitation, and connected citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 306-310.
- (2001). *Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality. Theory and Research in Social Education*. Vol. 29 (3), 394-399.
- Rüsen, J. (2007): Memory, history and the quest for the future. In L. CAJANI (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp.13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.

- Sahlins, M. (1997). *Islas de historia*. Barcelona: Gedisa.
- Sant, E. y Santisteban, A. (2014). Barcelona educadora e inclusiva. Todas las personas son ciudad y ciudadanía! XIX Audiencia Pública a los chicos y chicas de Barcelona. Ayuntamiento de Barcelona. Instituto Municipal de Educación.
- Santisteban, A. y González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 761-770)- Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=555874>
- Schwartz, S.J., Luyckx, K. & Vignoles, V. (ed.) (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*, Vol.1, *Structures and Processes*, Nueva York: Springer.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

LA INVISIBILIDAD DEL FUTURO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA PROPUESTA DE CAMBIO DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

CARLES ANGUERA
Universitat Autònoma de Barcelona
Carles.Anguera@uab.cat

ANTONI SANTISTEBAN
Universitat Autònoma de Barcelona
Antoni.Santisteban@uab.cat

EL FUTURO ES INVISIBLE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En la enseñanza de las ciencias sociales el futuro apenas recibe atención, algo incomprendible en un área cuya finalidad principal debería ser la formación de la ciudadanía para comprender su mundo y su cultura, e intentar mejorar su entorno para las generaciones venideras. El futuro debería ser el eje sobre el que giran todos los conocimientos de ciencias sociales. En historia, la enseñanza de la memoria histórica, de carácter reivindicativa, ha dejado paso al desarrollo de la conciencia histórica, que pone el acento en la relación entre pasado y presente, y en la construcción del futuro (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban y Anguera, 2014). Desde la geografía, el futuro es donde dirigimos nuestra acción social, lo que da sentido a todos los aprendizajes sobre la gestión del espacio, de los recursos naturales, el propósito de la sostenibilidad (Fien, 1993). En la educación para una ciudadanía democrática, la construcción del futuro es el objetivo fundamental. En la enseñanza de las ciencias sociales en general, la finalidad más importante es el cambio social, la mejora de la sociedad, de la convivencia, la planificación de un mañana mejor.

El futuro es una de las tres categorías de la temporalidad humana, junto al pasado y al presente, aunque ha sido, y es, un conocimiento olvidado en la educación primaria y secundaria, y también en la formación del profesorado. Las ciencias sociales han priorizado el trabajo del presente a través de la geografía y del pasado con la historia. Son muchas las investigaciones que han demostrado que las representaciones sociales de las personas sobre el futuro influyen de manera decisiva en sus representaciones sobre el mundo social, en su pensamiento sobre la sociedad, en su participación democrática (Anguera y Santisteban, 2013; Santisteban y Anguera, 2013). El futuro da sentido a la propia enseñanza de las ciencias sociales.

En el análisis que hemos realizado de los currículos españoles de ciencias sociales, se constata que el concepto de futuro, como objeto de estudio, apenas aparece. Siguiendo la clasificación de Gough (1990) podemos considerar que el futuro es presentado de tres formas distintas en estos currículos:

- como un elemento tácito o sobrentendido, ya que no recibe una atención explícita, como sí que la tiene el pasado y, también aunque mucho menos, el presente;
- como un aspecto prestado o delegado, ya que se utilizan terminologías racionales que provienen de otros ámbitos, por ejemplo sobre los posibles cambios tecnológicos que nos esperan;
- y, supuesto u otorgado, cuando el futuro se supone de una determinada manera aceptada por una mayoría científica, por ejemplo.

En nuestro análisis sólo aparecen las dos primeras consideraciones, como un elemento tácito y prestado. Así el futuro no se relaciona con la adquisición de conocimientos sobre la sociedad y la prospectiva, ni con la vida democrática ni con la participación. Lo que, por otra parte, puede estar en consonancia con otras grandes ausencias igualmente importantes, además de muy relacionadas, como son el pensamiento crítico o la conciencia histórica.

Los libros de texto siguen al pie de la letra las instrucciones curriculares con lo que el futuro recibe la misma atención, es decir nula. En una investigación se analizaron las propuestas para cada curso de cuatro grandes editoriales con presencia en todo el estado español. Ninguna de ellas mostraba contenidos específicos para el trabajo del futuro. Aun así pudimos encontrar algunas alusiones. En el primer curso de la ESO, en el ámbito de la geografía, se propone a los alumnos como puede evolucionar una zona geográfica si el cambio climático sigue avanzado. También se usa el futuro para atraer la atención de los alumnos en un determinado tema, pero se presenta un futuro cerrado y no se da la posibilidad de realizar propuestas. No es hasta el tercer curso de la educación secundaria que volvemos a encontrar una pequeña alusión al futuro. Es también en el ámbito de la geografía y consiste en pedir a los alumnos que hagan algunas propuestas para mejorar la sostenibilidad del mundo. Cabe decir que la mayoría de veces el texto ofrece al alumnado una serie de posibilidades descritas con detalle, con lo que se anula la capacidad creativa, idear, aportar y proponer medidas. Las editoriales suelen proponer un apartado llamado retos para el siglo XXI, hecho que se podría interpretar como un posible trabajo sobre el futuro, pero solo son exposiciones sobre hechos de la actualidad y diferentes recomendaciones sobre cómo se debería actuar.

Esto deja en manos de la iniciativa del profesorado su inclusión y posterior trabajo en el aula. En una reciente investigación (Anguera, 2012 y 2013) el profesorado manifestaba la importancia de trabajar el futuro y, al mismo tiempo, lamentaba la poca atención que se le dedicaba. Las causas se atribuyen a una falta de concreción en el currículum, aunque admiten que esto no debería ser determinante. A la vez, también consideran que en los manuales no hay ninguna referencia explícita. Algunos de los profesores entrevistados

comentaron que hasta el momento de la investigación no se habían planteado nunca el trabajo sobre el futuro. Otros, sí que lo habían considerado, pero nunca con un discurso articulado y una planificación bien diseñada, sólo a través de pequeñas experiencias y referencias puntuales.

Cabe decir que la reivindicación sobre la incorporación del futuro en los currículos no es algo nuevo, al menos en países como Inglaterra (Slaughter, 1991; Hicks, 1994; Hicks & Slaughter, 1998). También en nuestro país hicimos alguna aportación siguiendo a estos autores (Santisteban, 1994). Hemos visto que desde la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria o secundaria, las capacidades para la prospectiva parecen estar olvidadas, sin tener en cuenta que la construcción del futuro personal y colectivo debe ser su finalidad más importante. Y lo mismo sucede en la formación del profesorado. De aquí viene la propuesta que formalizamos.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL CONCEPTO DE FUTURO

La universidad, tal y como la conocemos hoy en día, es fruto de una larga tradición en la que han confluído diferentes culturas sobre la formación (Santisteban, 2008), esto ha provocado que actualmente el debate no esté cerrado y todavía discutamos sobre cuál debería ser la mejor formación y cómo encajarla en las características del sistema universitario. Gutiérrez y Pagès (2014) plantean la cuestión sobre cuál es el maestro que queremos en cada una de las etapas educativas y cómo hemos de formarlo. Proponen una formación basada en finalidades, propósitos y uso de los saberes, para poder repensar continuamente el sentido y el uso de los conocimientos sociales y así adaptar el currículo según las necesidades del aula y de este mundo cambiante. Así como también unos conocimientos y competencias para enseñar sobre la vida y la participación social, para que puedan pensar el mundo desde los saberes escolares e interpretar los sucesos y participar activamente en la construcción de un mundo mejor.

Otras propuestas también coinciden con la anterior sobre las finalidades de la educación obligatoria y en concreto de las ciencias sociales, para el desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo para la transformación social, y contribuir a la formación de una ciudadanía activa y responsable, que sea capaz de producir el desarrollo y la mejora del bienestar de la sociedad, y de la convivencia democrática (Pagès y Santisteban, 2010). Estas finalidades encuentran siempre dificultades, en parte porque el profesorado se continúa formando bajo esquemas convencionales en temas como la política, la ciudadanía, la participación, etc., (González, 2012; Sant, 2013).

Uno de los aspectos esenciales para mejorar la formación del profesorado y dar herramientas a los docentes para contribuir a su desarrollo como profesionales reflexivos es la inclusión y el trabajo sobre el futuro o, mejor, sobre la educación para el futuro. El tratamiento del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales implica el desarrollo de

capacidades para la argumentación sobre problemas sociales y la reflexión para pensar soluciones o alternativas, para tomar decisiones, en definitiva, para participar y construir un futuro o uno de los posibles futuros, de entre los posibles o probables, los futuros deseables (Hicks, 2006; Santisteban, 2009).

LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL FUTURO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La unidad de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona hace tiempo que trabaja en un programa de formación del profesorado donde la construcción del futuro tenga un papel fundamental. Destacan los trabajos de Benejam y Pagès (1997) sobre la función de la enseñanza de las ciencias sociales para la construcción de la democracia o los de Pagès (2003) sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para la formación ciudadana, para la formación de una conciencia histórica y – como parte de- una conciencia ciudadana.

Desde hace un par de años en nuestra universidad hemos empezado a introducir el trabajo sobre la educación para el futuro de forma sistemática, en las distintas propuestas de formación del profesorado, en tres ámbitos. El primero es en los trabajos de final de grado de educación infantil, donde se plantea a los estudiantes que lleven a cabo una pequeña intervención en el aula que ponga el acento en el futuro y en la prospectiva, como parte de una concepción global del tiempo histórico. En el grado de educación primaria se plantea un trabajo en el que se haga hincapié exclusivamente en la educación para el futuro. Esta pequeña investigación se basa en dos ejes, uno son las imágenes del futuro de los niños y niñas, tomando como ejemplo el estudio de Hicks y Holden (1995), el otro es una pequeña intervención en la que ellos escogen, proponen y usan diferentes herramientas para trabajar el futuro con el alumnado a partir de ejemplos como los de Hicks (2006, 2011) o Anguera (2014).

El segundo ámbito es en el grado de educación primaria, en concreto en la asignatura de tercero sobre didáctica de las ciencias sociales. En el contenido dedicado al trabajo sobre la temporalidad y el tiempo histórico donde se introducen diferentes formas para trabajar la conciencia histórica y el futuro, se muestra la relación que existe entre ambos conceptos y se ofrecen a los alumnos diferentes técnicas para poder llevar a cabo esta correlación, usando en especial los ejemplos de Slaughter (2000a).

Finalmente, el tercer ámbito en que introducimos el trabajo del futuro es en una de las asignaturas optativas del Master de Investigación en Educación, que incluye a la especialidad de Didáctica de las Ciencias Sociales. En ésta asignatura se analizan las diferentes líneas de investigación sobre los “futures studies” y sobre la “education for the future”, así como las posibles relaciones con los trabajos del mundo anglosajón sobre sostenibilidad y con las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la conciencia histórica.

Tanto en esta especialidad de Didáctica de las Ciencias Sociales del Máster de Educación, como en el doctorado, mantenemos una línea de investigación en la cual se han presentado algunos trabajos de final de máster y alguna tesis doctoral relacionados con la educación para el futuro desde la enseñanza de las ciencias sociales. Una primera tesis (Santisteban, 2007) sobre la formación del profesorado en relación al tiempo histórico, también indagó en las representaciones de los estudiantes sobre el futuro, distinguiendo tres tipos de estudiantes: observador indiferente / descriptor del presente, pensador determinista / deslumbrado por el futuro, y, por último, pensador crítico / constructor del futuro. Otra tesis doctoral (Anguera, 2012) abordó la educación para el futuro, con el análisis de representaciones del alumnado y una experiencia práctica en secundaria. Por otro lado, esta línea de investigación forma parte a su vez de un proyecto de investigación sobre la formación del pensamiento histórico y social, donde se incluye la indagación sobre las imágenes del alumnado sobre el futuro y sobre cómo influyen éstas en el pensamiento social¹.

PARA ACABAR: ALGUNAS IDEAS MÁS

A pesar de las propuestas que hemos hecho y un cierto camino recorrido, pensamos que no es del todo suficiente y que tendríamos que profundizar más, incorporando a nuestro trabajo una estructura de desarrollo más acorde con alguna de las propuestas que nos llegan del mundo anglosajón por autores como Slaughter (2000b). Este autor propone una secuencia en la que se pueda trabajar el por qué de los estudios del futuro, cuál es su base y su campo de investigación, qué diferencias hay entre predecir y prever, qué son e implican las alternativas y las elecciones personales y globales, a qué nos referimos cuando hablamos de un mundo sostenible y, finalmente, qué papel juega la creatividad. Todos estos contenidos permiten dar al profesorado en formación una aproximación a la educación para el futuro y a la vez una clarificación de las finalidades, esto último también reivindicado por Pagès (2008).

Hemos reivindicado el concepto de futuro como un elemento esencial en el trabajo sobre la temporalidad y el tiempo histórico, la geografía, las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. La situación actual de la educación para el futuro es desigual según los países, pero con un gran vacío en nuestro entorno. Nuestra propuesta sobre la formación inicial del profesorado es un primer paso que nos parece esencial, que debe generar otros procesos de transformación para la inclusión de la prospectiva y la educación para el futuro en la enseñanza de las ciencias sociales.

¹ Proyecto de Investigación EDU2012-37668: ¿Cómo se forma el pensamiento histórico-social? Un estudio de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. Investigador principal: Antoni Santisteban.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Tesis Doctoral en Didàctica de les Ciències Socials (UAB).
- (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 27-35.
- (2014). Per què educar per al futur? *Perspectiva Escolar*, 373, 34-38.
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. Alba, F.F. García y A. Santisteban (eds), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol 1. (pp. 391-400). Sevilla: Díada Editora S.L.
- (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- Benejam, P. y Pagès, J. (coord). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.
- Fien, J. (1993). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 73-90.
- González, G. (2012). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 37-45.
- Gough, N. (1990). Futures in Australian education: tacit, token and taken for granted futures. *Futures*, 298-310.
- Gutiérrez, M.C. y Pagès, J. (2014). La formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones interdisciplinares. En J. Pagès y A. Santisteban (eds), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol 2. (pp. 261-284). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Hicks, D. (1994): *Educating for the Future: A Practical Classroom Guide*. Godalming: World Wide Fund for Nature UK.
- (2006) *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- (2011). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*. 44 (1), 4-13.
- Hicks, D. y Holden, C. (1995) *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Hicks, D. y Slaughter, R. (1998): *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page (World Yearbook of Education).
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales* (Argentina). 1, 1-42.
- (2008). Formar profesores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). E. Zaamboni y S. Guimarães Fonseca. (orgs.), *Espaços de Formação do professor he história*. Campinas (pp. 45-76). Papirus Editora.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). Rio Negro: EDUCO.

- (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 63-76.
- Santisteban, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 210, 13-18.
- (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro - presente. En R. M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 79-100). Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.
- (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. y Anguera, A. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y A. Casajero (eds.), *Medios de Comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.253-267). Alcalá: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- (2014). Education for the Future: estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban. (eds), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol 1 (pp. 659-668). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Slaughter, R. (1991). Futuros. Hicks, D. (coord.), *Educación para la paz* (pp. 247-262). Madrid: Morata/MEC.
- (2000a). *Futures concepts and powerful ideas*. Melbourne: Futures StudyCentre.
- (2000b). *Futures tools and techniques*. Melbourne: Futures Study Centre.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN BRASIL EN LA ACTUALIDAD: CAMINOS Y POSIBILIDADES

ALOYSIO MARTHINS DE ARAUJO JUNIOR
Universidade Federal de Santa Catarina
alloysio.junior@ufsc.br

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta, pretende discutir la enseñanza de la geografía en relación a la formación de los profesores, considerando los contextos económicos y políticos de Brasil, particularmente a partir de la década de 1990. En este sentido es pertinente preguntar ¿cómo se enseña la geografía y de qué forma esta ciencia aborda los procesos políticos, sociales y económicos en el acto cognitivo de explicar y analizar su objeto de estudio?

Este cuestionamiento parte del presupuesto de que la escuela y la escolarización son instrumentos de dominación de una clase burguesa sobre el conjunto de la sociedad, lo que se hará efectivodurante el siglo XIX y más tarde se tornara más evidente en Brasil, a partir de las reformas educacionales promovidas por el régimen militar (1964-1985) y, posteriormente, por los gobiernos neoliberales en la década de 1990.

En busca de una respuesta a dicho cuestionamiento, resulta necesario considerar que la enseñanza, de forma general, y la geografía, de manera particular han atravesado grandes crisis y transformaciones. Por lo cualresultaimportante discutir y analizar el papel de la ciencia y de la técnica y cómo se profiere la enseñanza de la geografía en dicho contexto; contribuir con la pedagogía de educación superior; y, a partir de las exigencias actuales de la formación de profesores de enseñanza básica y media, elevar cualitativamente el nivel de enseñanza.

En este trabajo se espera profundizar en la reflexión crítica acerca de los temas que permean el objeto de la ciencia geográfica y principalmente la enseñanza y la formación, particularmente de los profesores de geografía.

ENSEÑANZA DE LA PEDAGOGÍA EN GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Frente a las nuevas exigencias de la sociedad brasileña y debido a las recientes transformaciones tecnológicas, económicas, productiva y sociales, es innegable la importancia de la evaluación en la formación de los profesionales de la educación, particularmente aquellos ligados a la ciencia geográfica, que es objeto de este estudio.

Se debe considerar además, que la enseñanza en todos sus niveles viene siendo constantemente despreciada y que al mismo tiempo se ha ido conformando una élite, tanto en escuelas como en universidades privadas y públicas. En torno a ello, cabe destacar que el mejor rendimiento escolar está asociado a padrones de calidad de vida más elevados, que se observan en alimentación, vivienda, acceso a servicios básicos, renta familiar, etc. En la sociedad brasileña, bastante desigual, estos bienes solamente son usufructuados por algunos grupos sociales con mayor poder político y económico. Tales consideraciones guían las reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía en cuanto ciencia próxima a la sociedad y a sus demandas por el conocimiento y reconocimiento de la realidad en la cual está inserta.

El desarrollo capitalista está asociado a su capacidad de innovar y permitir condiciones para que las empresas puedan utilizar a cabalidad los avances técnicos que posibiliten a las empresas innovadoras una mayor acumulación de capital. La introducción de nuevas tecnologías es un importante medio de reproducción del capital (Martin & Gregory, 1994).

Actualmente la sociedad brasileña ha inquirido bastante a las universidades para que propicien una mejor formación a sus egresados, pero no se ha discutido hasta donde la enseñanza superior debe estar vinculada a las exigencias del “mercado”¹.

El conocimiento empírico es diferente del conocimiento científico. Este último debe buscar elementos para el entendimiento de una determinada realidad a partir de la reflexión y de las críticas permanentes sobre su objeto epistemológico, así como de los presupuestos ontológicos de cada asignatura curricular.

La enseñanza es un proceso particular de construcción de conocimientos técnicos científicos asociados a las experiencias y a los caminos personales del profesor para que él mismo reinterprete, intervenga y cree prácticas educativas que sean acorde a los contextos de enseñanza y de aprendizaje. Se sabe que la introducción de los modelos racionalistas de enseñanza corresponden a la expansión de los sistemas escolares en la segunda mitad del siglo XX.

Hasta ahora se ha formulado una respuesta útil, pero sin embargo simplista. Hoy resulta pertinente destacar que la complejidad de la sociedad es reflejada en las relaciones humanas, sobre todo en las escuelas, dado que gran parte de los actores educacionales encara la convivencia como un valor fundamental y rechaza un centralismo exclusivo en los aprendizajes escolares (Nóvoa, 1995).

¹ En el caso brasileño, la década de 90^a presenta diferencias substanciales en comparación a las décadas anteriores, dado que la mayor internacionalización de la economía exigió enormes esfuerzos de competencia, tanto en el mercado interno como en el mercado externo. Entre las nuevas exigencias de la clase trabajadora se esperaba un mayor compromiso, más responsabilidad y reflexividad. Contradictoriamente, las tasas de desempleo y la inseguridad en los puestos de trabajo tendieron a aumentar. Además de eso, ocurrió un debilitamiento de los sindicatos laborales. El hecho es que las antiguas formas de competencia internacional entre las empresas, no se están dando más por los recursos naturales y la mano de obra barata, sino por el dominio de las nuevas tecnologías y por la mejor capacitación de la fuerza de trabajo. Además, los países industrializados del centro capitalista aumentaron su inserción en el mercado mundial y su poder de influencia sobre los países subdesarrollados o llamados “emergentes”.

La tradición de la enseñanza de la geografía en las escuelas indica un fuerte sesgo descriptivo, principalmente del medio físico. Esto se explica por su formación histórica casi siempre ligada a los intereses de la clase dirigente. Ahora, en la medida en que hay un discurso y una práctica de observación y de descripción de los lugares, se pierde la connotación política de la práctica pedagógica y de la relación enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, esto significa una despolitización de las relaciones sociales, que permea la forma como ésta se organiza para mantener su existencia.

A modo de aproximación al estado del arte de la geografía actual, cabe señalar que ésta pasó por una larga reestructuración en la formulación de problemáticas que la geografía tradicional (y otras corrientes) no abordaba. Como una ciencia descriptiva, la geografía buscó transformar su pensamiento a modo de poder contribuir con un debate más politizado, mientras que otras ciencias y los medios de comunicación restaban importancia a la explicación de la geografía sobre un mundo en transformación. Como afirma Racine (1978, pp. 3-4):

Nada hay más delicado para un geógrafo que emprender un discurso sobre el discurso del geógrafo formulando explícitamente la hipótesis de que es posible relacionar el discurso geográfico con el discurso ideológico, y que esta relación pone en duda la forma de conocimiento que propone nuestra disciplina en el contexto de las ciencias actuales.

A mediados de los años 1960, tras la implementación del régimen militar, el sistema educativo brasileño fue reestructurado. El gobierno, en aquel periodo, buscaba incluir un número cada vez mayor de personas que se encontraban al margen de la sociedad, debido a las altas tasas de analfabetismo presentes en la población brasileña. Sin embargo en aquella coyuntura, la estructura educativa respondía a las necesidades de un determinado modelo de industrialización y desarrollo atado al capital extranjero, que excluía de sus beneficios a una gran parte de la población. Dicho sistema educativo reflejaba las contradicciones y los límites del “modelo” de desarrollo.

Desde 1964 la política universitaria se consolidó en dos fases: la primera, hasta 1968, se ejecutaron medidas orientadas a la prohibición de los movimientos y de la creación de instituciones representativas de los profesores, alumnos y funcionarios; en una segunda fase, pos 1968, con amparo de Ley Orgánica n.º 5 (AI-5) se implementó la represión y la pérdida de derechos civiles en el ámbito universitario, mediante el Decreto Ley n.º 477/69 (Brasil, 1968), que prohibía cualquier manifestación de los profesionales de la educación o alumnos, so pena de proceso, prisión y pérdida de los derechos.

El régimen militar necesitaba preparar cuadros técnicos para trabajar en las multinacionales, como profesionales aptos para lidiar con nuevas tecnologías en las áreas de telecomunicaciones, transporte, energía, etc., necesarias para el funcionamiento de dichas empresas. Lo cual sería respaldado por la promulgación de la Ley n.º 5.692/71, conocida como “Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Brasil, 1971). La reforma pretendía establecer la profesionalización universal y compulsoria en todo el segundo

grado, con lo cual se esperaba que el sistema educativo asumiese la función de preparar a la fuerza de trabajo para suplir las carencias derivadas del acelerado proceso de crecimiento económico. Al mismo tiempo, pretendía desviar de la universidad un público que ella no conseguía atender ya que no se crearon nuevos cupos, hubo una reducción de recursos presupuestarios para la educación (en todos los niveles), una reducción de los salarios de los profesores, etc. Además las escuelas no tenían y no recibían recursos para ser acondicionadas acorde a esta nueva demanda. Aun así el gobierno federal intentó minimizar el problema, abriendo la posibilidad de que las escuelas ofrecieran una profesionalización parcial. En la práctica eso significó que las escuelas solo impartieran las materias del currículo tradicional con cargas horarias diferentes, adaptadas a las áreas profesionales.

En dicha fase, la educación pasa a ser considerada como un elemento aislado del contexto social y político del país, identificándose la reforma universitaria como una remodelación técnico-administrativa. Radicalización, disminución de costos y rendimiento sobresalen en relación a cualquier concepción política o educativa-pedagógica. El régimen militar quería disgregar las formas críticas de analizar la sociedad durante ese periodo.

Como resultado de la aplicación de la Ley, se instituyeron las licenciaturas cortas, para formar profesores polivalentes en cursos de tres o cuatro semestres, con la finalidad de suplir las deficiencias educativas regionales y locales. Surgió un gran número de facultades de “fin de semana” (clases de viernes por la noche, sábados y domingos) arrojando al mercado de trabajo profesionales con baja calificación, lo cual despreciaba aún más el nivel de la pedagogía.

Varias medidas entraron en vigor a partir de entonces, destacándose la introducción del currículo mínimo, prioritariamente vinculado al cumplimiento de una determinada carga horaria acorde a la disminución de los contenidos.

La enseñanza superior tiene un enorme crecimiento, dado el aumento del número de vacantes, creadas principalmente por instituciones particulares para fomentar la explotación privada por parte de empresarios de la educación. En las universidades públicas, principalmente aquellas financiadas por el gobierno federal, se substituyó la cátedra por la carrera docente, lo cual derivó en una carrera por conseguir un título. En consecuencia, actualmente se observa una desarticulación entre las necesidades sociales y la producción académica, cuyo incentivo a la investigación queda restringido a pocas instituciones públicas, mientras que las universidades privadas contratan profesores que reciben por hora/aula, dificultando la investigación por parte de este segmento.

Históricamente han sobrevenido varias crisis desde la década de 70', lo cual ha influenciado a los gobiernos a revisar los instrumentos represivos, dada la mayor apertura política de fines de esta década. Los cambios en el sistema educativo no dieron los resultados esperados y en 1982, la Ley n.º 5.692 fue derogada, reconociendo su fracaso. No obstante, esto no acabó con la crisis económica ni con las reivindicaciones sociales de trabajadores y estudiantes.

El mercado laboral se tornó cada vez más competitivo debido a la profunda crisis económica que acompañó a Brasil a mediados de los años 1970 e inicio de los años 80 del siglo pasado. De esta forma las áreas científicas más orientadas a responder las necesidades inmediatas de una sociedad y de una economía en desarrollo, adquirieron mayor prestigio en la formación de nuevos profesionales. Además de eso, una mayor tecnificación de la sociedad promovió la formación de técnicos de enseñanza media (mecánicos, electricistas, electrónicos, entre otros) y superior (ingenieros, matemáticos, físicos, químicos, etc.) que pudieran insertarse inmediatamente en el mercado laboral. Las ciencias humanas comienzan a ser vistas como apéndices de esta nueva sociedad industrial. Portella (1992) reafirma esta postura, pues para él la educación es la enseñanza formal orientada a la calificación de los trabajadores, condujeron a un reduccionismo cultural de la sociedad brasileña al no abarcar otras vertientes sociales y científicas.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA ESCOLAR

En el campo de la teoría educacional, en Brasil, la profundización de sus estudios trajo una nueva perspectiva en la formación de los profesores, principalmente a partir de la década de los años 80' del siglo pasado. La teoría educativa crítica avanza en el sentido de desmitificar la escuela, considerándola como el único instrumento capaz de transformar la sociedad. Para ello sería necesario un cambio radical en la estructura económica y social del país. En este periodo, se puede verificar que los debates acerca de la producción académica están volcados a la construcción de una sociedad más justa, explicitando las contradicciones y las desigualdades sociales y resaltando el compromiso de la educación con los intereses de los trabajadores.

Las teorías pedagógicas centraban su análisis en las relaciones de clase propias del capitalismo, en busca de la igualdad social y del fin de la explotación sobre los trabajadores, lo cual sería un paso hacia el socialismo. En este contexto se torna relevante la obra de Gramsci (1891-1937) y la teoría marxista, teniendo el profesor el papel de asumir una posición de liderazgo intelectual al interior de una orgánica que articulase el campo del conocimiento con la dimensión política del trabajo (Santos, 1995).

No obstante, paulatinamente esa visión fue siendo sustituida por un análisis que ponía en relieve ángulos específicos de la realidad, enfatizando aspectos micro sociales, culturales e identitarios. Ocurre entonces el desplazamiento del eje del profesor-líder por el del profesor-profesional, acorde a una pretensión de conocer mejor la identidad del profesor y cómo éste se relaciona con la institución (escuela). En este contexto se busca direccionar la formación del docente como condición necesaria para la transformación cualitativa de la enseñanza. Así surge (...) *la preocupación por considerar el desarrollo personal del profesor como el aspecto fundamental de su proceso de formación* (Santos, 1995, p. 19). Desde la década de 1990 hasta los días actuales, la producción teórica se enfoca en

los estudios que buscan analizar la cultura de la escuela, sus prácticas, ritos, etc.; cómo las estructuras de poder y las relaciones en ellas presentes se procesan; y cómo la escuela asimila los diferentes tipos de saberes.

La idea de hacer hincapié particularmente en la educación del profesor tiene relación con el discurso (neo) liberal que exagera la figura del individuo en desmedro de lo colectivo. Sin embargo, el profesor no es un agente aislado del contexto social que le contiene en tanto sujeto de acción pedagógica. La docencia debe ser pensada y reflexionada observando cómo se da la reproducción ideológica en el contexto capitalista. Al reforzar el pensamiento de que la responsabilidad por la mala calidad de la educación compete únicamente del profesor, se dejan de lado las observaciones y las prácticas políticas que no son convenientes para la formación crítica de la sociedad.

Como contrapunto de dicha concepción, la enseñanza de la geografía debe estar contenida en un ambiente de reflexión crítica acerca de los problemas materiales y sociales de cada sociedad, además de ser un instrumento de cambio político en la formación del docente. De esa manera, la docencia (y no solamente la geografía) debe tener una función de facilitadora para el educando. O sea, la escuela no es el lugar de trabajo, ni un sindicato, ni tampoco un partido político donde los alumnos se irán a concienciar. La escuela debe ser un locus privilegiado donde el estudiante puede aprender de sus potencialidades y cabe al profesor y a la propia institución educacional permitir que el educando se desenvuelva plenamente.

De modo general, se observa que los programas curriculares de las universidades (públicas o privadas) objetivaron la formación de los bachilleres, limitando el estudio de la licenciatura a la oferta segmentada de algunas áreas de la pedagogía. Esta organización curricular ha demostrado una formación que no logra satisfacer a cabalidad las necesidades sociales y profesionales, pues no ha habido una mayor articulación entre los saberes científicos y los saberes pedagógicos. Según los ideólogos del régimen militar, los países que aún no habían completado su proceso de industrialización, necesitaban de conocimientos técnicos para alcanzar un nivel diferente, el de los países industrializados. Esta ideología es retomada en la década de 1990 con la puesta en práctica de un programa liberal que enfatiza la importancia de la cualificación profesional. A partir de entonces, la oferta académica se ha centrado en aquellas ciencias que puedan ser “utilizadas” inmediatamente por las empresas, lo cual tiene como efecto que varios cursos superiores adapten sus currículos para atender tal demanda, entre ellos, las universidades y los centros de educación privados son los que más han empleado esta práctica (Braga, 2004).

La legislación que norteó la organización de los cursos de licenciatura - Ley 5.692/71, de alguna manera contribuyó al fraccionamiento y deterioro de estos cursos, particularmente en lo que respecta a su orientación curricular, especialmente a las materias y a los contenidos, configurando una carga horaria que favorecía este eje de formación.

La Ley Diretrizes e Bases (LDB) – Ley n.º 9.394/96 – puede ser considerada el marco institucional del proceso de implementación de las reformas educacionales que comienzan a inicios de la década de 1990. Entre los cambios propuestos por la LDB, se destacan las propuestas de un nuevo referente curricular, donde los contenidos y las materias por sí mismos no conforman un soporte pedagógico, sino más bien son los medios para la formación y configuración de competencias.

Las diversas propuestas y resoluciones que definen las Directrices Curriculares Nacionales (Brasil, 2013) para la formación universitaria de los profesores de educación escolar (enseñanza básica y media), en cursos de licenciatura y de graduación plena, establecen como principios norteadores: el aprendizaje por competencias, la coherencia entre la formación ofrecida y la práctica profesional, la investigación como esencia de la formación profesional del educador, entre otros atributos.

Tales competencias, habilidades y actitudes son indispensables para los profesionales de la educación. En este sentido Masetto (1998) señala la necesidad de autonomía, visión y análisis crítico de los problemas; creatividad para dar soluciones; transferencia y adaptación de conocimientos en nuevos campos del saber; búsqueda de informaciones y participación en investigaciones; relación de cooperación con profesionales de otras áreas; e integración entre teoría y práctica. De esa forma, a la enseñanza escolar de la geografía en los niveles básico y medio se le imponen una serie de desafíos.

Aún así, hay otras cuestiones que deben ser discutidas en la enseñanza y la formación del profesorado (pero no exclusivamente). Por ejemplo, ¿la Universidad podrá asumir que hay una necesidad de una redefinición de las políticas públicas en la formación docente, dado el panorama de la exclusión de parte de la población joven para el sistema universitario? ¿Cómo afecta a las prácticas culturales que apoyan la dicotomía supervivencia / exclusión? Sin embargo, lo que se ha observado es que la universidad está demostrado aislado, colocando al margen de las demandas sociales más urgentes.

Por lo tanto, los diferentes niveles de requisitos que deben reflejarse en los próximos años, para la inclusión (acceso) a la educación, los cambios en los planes de estudio (sin la exclusión de los valores sociales ya sacados de la universidad).

La Universidad y los planes de estudios deberán tener en cuenta la actualización y la familiarización del cambio de paradigma entre profesor y alumno. También es necesario garantizar niveles óptimos de transferencia e integración de nuevos conocimientos a partir de las prácticas de formación docente de la universidad. Adicionalmente, debe seguir las sucesivas innovaciones en la formación, la intervención y la investigación universitaria para la formación y gestión de proyectos. En otras palabras, estas exigencias deben operar desde la lógica de gestión del currículo académico, es decir, fuera de las aulas (Pacheco, 1996; Santomé, 1994).

En la cuestión profesional, para que el profesor pueda tener mejores condiciones de (re) elaborar el conocimiento, es necesario invertir de manera continua en su formación, en

mejores salario y condiciones de trabajo (escuelas bien cuidadas, salas en buenas condiciones de uso, instalaciones en perfecto estado, etc.); infelizmente ésta no es la realidad de la mayor parte de las escuelas públicas brasileñas, aun en las regiones más ricas del país.

CONSIDERACIONES FINALES

Las exigencias del capital internacional a los países en desarrollo, principalmente desde la última década del siglo XX, vienen transformando las necesidades de la educación (formal) de las clases trabajadoras, en busca de un mayor perfeccionamiento técnico. Frente a ello, cabe discutir y proponer alternativas viables para definir el papel de las universidades (que formaran a los profesores de enseñanza básica y media) frente a un mundo que se transforma rápidamente al ritmo de las decisiones del gran capital, que muchas veces no responde a las necesidades de la sociedad.

Lo ya señalado, tiene relación con una exacerbación de la tecnología como la solución para todos los males de la humanidad. Sin embargo, la transformación de la tecnología en mercancía, que por los mismo es susceptible de ser comercializada, sitúa a los países subdesarrollados en el papel de consumidores, lo cual amplía aún más las desigualdades en la división internacional del trabajo. Por tanto, el discurso actual del gobierno, de las instituciones internacionales y de las Organizaciones No Gubernamentales (nacionales o extranjeras) en relación a las universidades (públicas o privadas) es el de transformar su labor como productoras de conocimiento científico para ser un apéndice del capital, que otorgue “utilidad” a su papel social. En consecuencia las universidades se tornan productoras de un saber servil al mercado de trabajo, que excluye la investigación como fuente básica para la adquisición de nuevos conocimientos.

El actual discurso neoliberal de acceso a la escolarización busca alternativas para solucionar los problemas sociales en base a una lógica de mercado, que condiciona a los profesores a buscar una formación individual, les responsabiliza por los fracasos de la educación que se conseguirá mejorar la calidad de enseñanza y la propia sociedad, pues el profesor y el estudiante están insertos en un contexto pluri-social, con dinámicas que están fuera de las leyes del mercado.

Por otra parte, cabe destacar que la fragmentación de la educación denota las características de la universalización del saber; es decir, al fraccionar el conocimiento, este adquiere una perspectiva “más técnica”. Debido a las necesidades de expansión económica, se reduce la formación del profesor como un mero reproductor de conocimientos originados fuera de su contexto educativo y de su entorno comunitario.

De acuerdo a lo expuesto, es necesario crear y utilizar metodologías e instrumentos que busquen la interacción entre la construcción y la reconstrucción del conocimiento, desde una perspectiva de totalidad, de tal modo que el estudiante pueda reflexionar sobre el presente/pasado y discutir el futuro en interacción recíproca entre la naturaleza y la comunidad en que está inserto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braga, R. (2004). A falência do modelo acadêmico brasileiro. *Revista Aprender Virtual*, ed. 16, nº. 04, 48-54.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos (1968). Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968.
- Consultado en: 10 out. 2014, en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm
- Brasil. Lei n. 5.692. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (1971).
- Consultado en: 17 jan. 2012, en <http://www.prolei.inep.gov.br>
- Brasil. Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1996).
- Consultado en: 17 jan. 2012, en <http://www.prolei.inep.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Martin, R. & Gregory, D. (1994). Economic Theory and Human Geography. En G. Smith, (Edit.), *Human Geography. Society, Space, and Social Science* (pp. 21-53). Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Masetto, M. (1998). *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. En Fazenda, I. (Coord.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 29-41). Campinas: Papirus.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Portugal: Porto.
- Portella, E. (1992). Condições culturais da educação. *Estudos Avançados*, v. 6, 16, 65-72.
- Racine, J. B. (1978). Discurso geográfico y discurso ideológico: perspectivas epistemológicas. [En línea] *Geo Crítica: Cuadernos críticos de geografia humana* 13, 33p.
- Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/geo7.htm>
- Santomé, J. T. (1994). *El curriculum oculto*. 4. ed. Madrid: Morata.
- Santos, L. L. de C. P. (1995). Formação do professor e pedagogia crítica. En I. Fazenda, (Coord.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (pp. 17-27). Campinas: Papirus.

EL CASO DE LA DIPLOMACIA ENPLUMADA: VISIBILIZAR LO ENCUBIERTO SUPERANDO VISIONES TRIBALES EN 2014

JOSEBA I. ARREGI-ORUE
Escuela de Magisterio de Vitoria
josebasonia@yahoo.es

Este artículo¹ tiene su origen en un curso de formación sobre “Pueblos Indígenas en el Escenario Internacional” para estudiantes que realizan sus prácticas en un proyecto de cooperación al desarrollo denominado “Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador” (de aquí en adelante EIB) en la provincia de Pastaza (Ecuador). Se trata de un proyecto novedoso realizado por la UPV-EHU, con el apoyo de la Diputación Foral de Álava, en el que algunos miembros del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales tienen un papel protagonista. Asimismo, recoge propuestas realizadas en las dos ponencias presentadas en las Jornadas Internacionales ZUBIGINTZAN. Kulturen Arteko Elkarrizketak. Diálogos Interculturales. Sumak Kawsay-Hezkuntza” organizadas por la UPV-EHU con la colaboración de la Diputación Foral de Araba-Álava.

La interculturalidad es a menudo destacada como uno de los ejes fundamentales de la Educación para la Ciudadanía (de aquí en adelante EDCIU) junto con el desarrollo de la empatía y de un sentido de ciudadanía cosmopolita capaz de superar fronteras nacionales (Cortina, 1997). En este escenario de ciudadanía global basado en derechos humanos, las Naciones Unidas consideran a los pueblos indígenas (de aquí en adelante PI) como grupo objetivo prioritario en sus planes de EDCIU (Amnistía Internacional, 2007).

Este hecho, sumado al carácter de actor emergente en las Relaciones Internacionales (Arregi 2014) que han adquirido en la última década los PI, constituye una dimensión ignorada y habitualmente silenciada en la historia oficial (Mariotto & Pages, 2014). Además, la totalidad de los alumnos participantes en nuestro programa de apoyo a la EIB desconocen esta dimensión fundamental que vincula la esfera local indígena con los derechos humanos y con el espacio global de Naciones Unidas. Este deseo de “descubrir” una realidad, que la historiografía occidental construye como una realidad encubierta (Dussel, 1996), e integrarla en este programa de formación del profesorado en apoyo a la EIB, constituyen el eje principal de este artículo. Se trata de generar un conflicto cognitivo mediante la presentación de una dimensión transnacional y globalizada que reconfigura y reconstruye una realidad “a priori” percibida como “local” y “tribal”.

¹ Este artículo ha sido posible gracias a la financiación del grupo de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación ref. HAR2011-24072.

En una dimensión más propia de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se trata de mostrar una iniciativa de concienciación y “descubrimiento” de una temática contemporánea capaz de vincular hechos históricos con agendas políticas globales en esta segunda década del siglo XXI.

Desde nuestro punto de vista, la visualización de la riqueza y complejidad que encarnan los PI, es un prerequisite que permite avanzar en interculturalidad, ciudadanía global y acciones futuras de participación con PI.

La integración de la temática indígena en iniciativas innovadoras de formación del profesorado supone un paso en el desarrollo de una conciencia ciudadana cosmopolita basada en derechos humanos y respeto al medio ambiente. Esta propuesta concuerda con las sugerencias hechas por la Nobel de la Paz, Rigoberta Menchu, de avanzar en la interculturalidad a nivel internacional y generar un cambio educativo real que conceda protagonismo a las culturas silenciadas (Menchu, 2002)

El artículo describe brevemente los orígenes del movimiento a principios del siglo XX y la creación de un movimiento internacional de los Pueblos indígenas. Finalmente, describe los hitos de una diplomacia indígena de doble eje que ha sido capaz de impulsar la Declaración de 2007 como documento singular de reconocimiento de derechos colectivos a nivel internacional.

La creación de un movimiento indígena internacional de carácter transnacional y alcance mundial es un tributo a la iniciativa y creatividad desplegada por diferentes pueblos, movimientos e individuos indígenas que han realizado su labor política en el mundo globalizado de nuestros días (Arregi, 2014). Además, constituye un ejemplo singular de actor no estatal emergente en el panorama de la política internacional actual (Arregi, 2014), relevante para ilustrar ejemplos de ciudadanía global (Arregi, 2012).

NACIMIENTO DE LA RESISTENCIA INDÍGENA INTERNACIONALIZADA

Los antecedentes históricos se remontan a los intentos protagonizados por el iroques Chief Deskahe y el Maori Chief Ratana. Ambos líderes indígenas iniciaron su actividad en 1923 y presentaron por primera vez en la historia sus reivindicaciones indígenas a la Liga de Naciones. La tentativa no tuvo mucho eco pero marcó un hito histórico entre los Pueblos Indígenas. Esta iniciativa inspirará un esfuerzo continuado a favor del reconocimiento y la protección de sus pueblos por parte de la sociedad internacional.

Durante los años 60 del pasado siglo, los últimos territorios libres y remotos del planeta comienzan a ser explotados para saciar la necesidad de una economía voraz y un sector militar volcado en la guerra fría.

En aquella década el mundo se encuentra surcado por megaproyectos de desarrollo que penetran en los territorios más remotos de la tierra. Estas penetraciones del “mundo civilizado” van acompañadas por denuncias de genocidios y etnocidios de los que son víctimas los PI. La Amazonia comienza entonces a surgir como símbolo de la cara oscura del desarrollo contemporáneo.

La situación agónica que vivían los indígenas amazónicos despertó el interés de ONGs cristianas, tanto católicas como protestantes que junto con ONGs del Norte y grupos de antropólogos críticos comienzan a denunciar la situación que sufren diferentes PI (Brysk, 2007).

Durante esta década vamos a ser testigos de una preponderancia del indigenismo, es decir de la actividad de antropólogos, académicos, organizaciones cristianas que intentarán dulcificar un proceso que consideraban inevitable. Se trataba de garantizar su asimilación en las mejores condiciones posibles. Este constituye el panorama dominante de la época que seguía considerando a los indígenas como un problema de desarrollo y un asunto interno de los Estados, que no despertaba el interés de las organizaciones de derechos humanos. Los indígenas en esta época siguen siendo objetos de políticas de bienestar social y desarrollo. Sus derechos sólo se consideraban de carácter individual y bajo la responsabilidad del Estado.

Durante la década de los 70 del pasado siglo, se lucha contra la asimilación y a favor de los derechos sobre los territorios se convertirá en un tema central de los movimientos indígenas de los EE.UU., Canadá, Australia, Chile, México y Paraguay. Los PI desarrollarán estrategias inspiradas en los movimientos de defensa de los derechos civiles. Comienza a fraguarse un discurso contrario a la superioridad del hombre blanco y de crítica al desarrollismo. La denuncia del “ecocidio”, genocidio y “etnocidio” sufrido por los PI y la naturaleza, constituirá una parte fundamental de los discursos indígenas de la época. En este resurgir indígena los PI apostarán por mostrar a las culturas indígenas como modelos de solución viables frente a las violaciones que sufren ellos y sus territorios.

La actividad indígena generará dos importantes movimientos a nivel internacional. Por una parte, la ONU ordenó la redacción de un *“Informe especial sobre la Situación de los Pueblos Indígenas del Mundo”* al relator Cobos. Por otra parte, el Congreso Mundial de las Iglesias, tomó la iniciativa de convocar a antropólogos, religiosos y expertos de otro tipo para analizar la situación de los PI. De esta reunión surgirá la Declaración de Barbados (1971) que marcará un hito en las relaciones entre indígenas y no indígenas. El documento es especialmente crítico con el papel desarrollado por los Estados, los antropólogos y los religiosos en relación con los PIs. El documento defiende el derecho de los PI al autogobierno y a tener voz propia. Barbados I supuso un cambio radical en la concepción euroamericana de las relaciones entre indígenas y no indígenas. Este foro realizará una revisión crítica de la acción de los Estados, las iglesias y la ciencia apostando por favorecer el protagonismo y la presencia indígena en la escena internacional. Además señalará que los PI deben ser los protagonistas de su propia liberación. Por estas razones, Barbados I constituye un hito para el desarrollo del movimiento indígena internacional ya que redefine los objetivos y la forma en la que las redes de ONGs internacionales deben apoyar a los indígenas. En definitiva, se invita a dotar de voz a los indígenas y se apuesta por reforzar los procesos impulsados por estos. Se trata de terminar con el protagonismo de los “blancos de buena voluntad” (Arregi, 2012) que mantenían al indígena no como protagonista sino como objeto de liberación.

Barbados I obtuvo un gran eco en círculos académicos de Europa y de los EE.UU, impulsando iniciativas de apoyo por parte de las distintas iglesias cristianas y ONGs especializadas que facilitaron el empoderamiento de los PI.

En 1974, Manuel y Poslum publican *The fourth world: An Indian reality* y presentando su propuesta de Cuarto Mundo y defendiendo la necesidad de llevar la resistencia indígena a la esfera internacional. Fruto de esta propuesta, en 1975 se celebró en Port Albert (Canada) una conferencia cuyos temas centrales abordaron: la representación indígena en la ONU; la “*Carta Fundacional del Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas*”; asuntos relacionados con la justicia política, social y económica de los PI; la retención de la identidad cultural y la retención de sus territorios y recursos naturales. De esta conferencia surgió la primera organización internacional pan-indígena: el Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas (CMPI) en 1975.

En 1977, se realizarán las primeras incursiones en la ONU, al recibir el CMPI y el IITC el estatus consultivo de ECOSOC que permite su participación en esta organización de gran relevancia internacional. Este mismo año, los PI participaron por primera vez en un foro organizado por ONGs sobre los derechos de los PI dentro del sistema ONU y los delegados iroqueses acudieron provistos de sus propios pasaportes (Cooper, 2004).

Movimiento emergente en las relaciones internacionales

Fruto de un trabajo persistente y continuado, en 1989, UNICEF incluye en su Convención de Derechos de la Infancia el artículo 30, que recoge el derecho de los niños indígenas a mantener su cultura. Ese mismo año también se aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que apuesta de forma contundente a favor del reconocimiento del valor intrínseco de las culturas indígenas y rompe con la tendencia asimilacionista dominante en el Convenio 107 de la OIT.

Por otra parte, en la década de los noventa, la conmemoración del descubrimiento de América por parte de España, EE.UU. y el Vaticano generó una actividad indígena de dimensiones desconocidas y alcance mundial. Este importante “mito fundacional” para numerosos estados, ocasionará la reacción de movimientos indígenas de todo el mundo. Anteriormente, la Conferencia Internacional de 1977 había pedido que el día 12 de octubre fuese considerado como el *Día Internacional de la Solidaridad y Duelo a favor de los PI* (Ortiz-Dunbar, 2004) y se reclamó que en vez de celebrar la llegada de Colón, 1992 fuese dedicado a recordar los 500 años de opresión y colonialismo sufridos por los PI.

Pero uno de los hitos más relevantes, se logra en 1992, durante la Conferencia de Río, fruto de la primera intervención de un líder indígena dirigiéndose directamente a los representantes de los Estados. La consecuencia más directa de este proceso de paradiplomacia indígena fue la inclusión en Agenda 21 del artículo 26 que está dedicado a los PI y donde se les reconoce su carácter de aliados estratégicos “*major groups*”. Desde entonces, todos los documentos derivados de Río reconocen la importancia estratégica de los PI y su carácter de aliados en estrategias de Desarrollo Sostenible.

Junto a los avances anteriormente mencionados debemos incluir otros tres auténticos hitos:

- la puesta en marcha del Foro Permanente de las Poblaciones Indígenas (2001)
- el nombramiento de un Relator de Asuntos Indígenas dentro de la Comisión de Derechos Humanos (2002).
- 3) – la Declaración de Naciones Unidas, aprobada el 13 de septiembre de 2007, que constituye el elemento central que apuntala la arquitectura internacional a favor de los PI en el siglo XXI.

Su existencia combinada rinde testimonio al nivel singular de reconocimiento logrado por los indígenas y su posicionamiento en los más altos niveles de la estructura de la ONU.

CONCLUSIONES

La crónica del surgimiento de los PI como un actor emergente transnacional ofrece la oportunidad de vincular agendas globales con resistencias locales. Este carácter de actor emergente se contrapone a una tradición de ocultamiento que afecta al relato histórico dominante tanto en España como en la inmensa mayoría de repúblicas americanas. El caso indígena como actor político contemporáneo, capaz de poner en marcha una paradiplomacia novedosa y efectiva, nos permite utilizar la realidad indígena en metodologías activas de enseñanza que apuestan por utilizar casos o problemas en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, la experiencia indígena permite vincular retos actuales con sucesos históricos, trabajando simultáneamente similitudes y diferencias entre culturas, espacios geográficos y diferentes periodos históricos. Además, la realidad que encarnan los PI ofrece la posibilidad de estudiar los impactos locales de complejos procesos globales.

El objetivo de la iniciativa descrita en este trabajo es generar un conflicto cognitivo que rompa la tradicional identificación de los PI con realidades locales, culturas ancestrales y estadios pretéritos de la evolución humana. Frente a esta visión “tradicional” que refuerzan el exotismo y una visión colonialista defendemos la existencia de realidades complejas en su diversidad, muy dinámicas, altamente creativas, profundamente globalizadas y, por encima de todo, contemporáneas.

Por último, la experiencia indígena ofrece un testimonio único y singular en el escenario internacional contemporáneo ya que los PI son los actores políticos principales en la construcción de instrumentos internacionales de reconocimiento y protección de sus derechos. No se trata de la buena voluntad de expertos de los diferentes gobiernos o del ámbito de la ONU, sino de su capacidad de establecer una paradiplomacia efectiva que les convierte en agentes activos de la ciudadanía cosmopolita en el siglo XXI.

En consecuencia, cualquier iniciativa de formación de estudiantes que van a realizar sus prácticas en un proyecto de “*Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*”

debe partir del reconocimiento de su calidad de actores políticos contemporáneos, que cuentan con importantes instrumentos de reconocimiento internacional, entre los que, especialmente, destaca la Declaración de las Naciones Unidas de Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amnistía Internacional (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Consultado el 30 de noviembre de 2013, en http://www.comunidadescristianasdebasemurcia.com/documentos/manifiesto_educacion_para_ciudadania.pdf
- Arregi, J. (2014). *Diplomazia Lumaduna. Erbeste Ekintza Indigenaren Historia Laburra* (Vol. 73). Bilbao: Deusto Digital.
- Arregi, J. (2012). *Ama Lurraren Zaindari Lumadunak. Herri Indigenak Nazioartean*. Bilbao: PrintHaus S.L.
- Brisk, A. (2009) *De la tribu a la Aldea Global*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dussel, E. (1989). Del descubrimiento al desencubrimiento. En Dieterich, H. (Eds.), *Nuestra América contra el V Centenario*. Tafalla: Txalaparta.
- Cooper, J. (2004). 500 Years in the Making Centuries of Activism Were Preamble to International Decade's Successes. [En línea] *Cultural Survival*, 28:3. Accesible en <http://www.cs.org/publications/csqi/index.cfm?id=28.3>.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- Dunbar-Ortiz, R. (2006). The First Decade of Indigenous Peoples at the United Nations. *Peace & Change*, 1, 58-74.
- Menchu. R. (2002). El Sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: GRAO
- Mariotto, O., & Pages, J. (2014). Los Actores Invisibles de la Historia. Un Estudio de caso de Brasil y Cataluña. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. En J. Pages y A. Santisteban (Coords.), *Una Mirada al Pasado y un Proyecto de Futuro. Investigación y Didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. 20. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pages, J. e Santisteban A. (2014). Una Mirada del Pasado al Futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pages y A. Santisteban (Coords.), *Una Mirada al Pasado y un Proyecto de Futuro. Investigación y Didáctica en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. 20. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNESCO (1999). *Ciudadanía cultural en el siglo XX*. Consultado el 5 de febrero de 2015, en http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/1b_span.pdf

DE CÓMO HACER VISIBLE EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL CURRÍCULUM. UN EJEMPLO DE DESARROLLO PROFESIONAL

ROSA M^a ÁVILA RUIZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
rmavila@us.es

OLGA DUARTE PIÑA
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
oduarte@us.es

INTRODUCCIÓN

Este trabajo refleja una estrategia de formación desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla en relación a la asignatura «Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía» del Grado de Educación Infantil. Su finalidad es hacer visible el patrimonio cultural como realidad simbólico-identitaria, educativa y socializadora. En este sentido, se diseña un programa formativo y didáctico para facilitar que los futuros maestros puedan explicar sus ideas y/o visiones sobre el patrimonio cultural y las formas de hacerlo visible en el aula, teniendo en cuenta el sentido de su futura intervención docente y las capacidades y conocimientos patrimoniales que se construyen a partir de actividades con las que sus propias ideas son contrastadas con las de sus compañeros y con nuevas informaciones aportadas, promoviendo la reelaboración del conocimiento patrimonial y profesional (Grupo Investigación en la escuela, 1991, García y García, 1989; Azcárate, 1999).

MARCO TEÓRICO

La estrategia de formación se presenta y se considera como un proceso de investigación de los estudiantes a maestro del Grado de Educación Infantil en torno a la resolución de problemas de carácter profesional, no como una aplicación de un conocimiento didáctico-específico ya elaborado, sino como un hilo conductor del proceso de construcción del conocimiento (Ávila, 2000; Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al, 1996).

Desde estos presupuestos, hemos elaborado una propuesta concreta de intervención formativa cuyo eje central gira en torno a problemas prácticos profesionales cuya resolución implica el desarrollo del Patrimonio cultural como objeto de conocimiento y de enseñanza. Así, los futuros maestros cuando enseñen el Patrimonio Cultural, en

relación con las áreas del currículo de Infantil han de contemplar los dos ámbitos de investigación que trabajamos, siguiendo los presupuestos del proyecto IRES:

- ¿Qué es y cómo se hace visible el Patrimonio Cultural, desde la organización del conocimiento profesional deseable de los estudiantes a maestro de E. Infantil?
- ¿Cómo favorecer la evolución significativa y relevante de las concepciones y visiones que los estudiantes a maestro tienen en relación al conocimiento escolar patrimonial hacia un conocimiento patrimonial escolar deseable?

Para formular problemas de carácter profesional se toma como punto de partida el análisis de la experiencia vivida por los estudiantes y, teniendo en cuenta una hipótesis de progresión del conocimiento escolar y profesional, mediante las actividades propuestas en el programa de la asignatura van acercándose a los elementos curriculares implicados en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento patrimonial, cuyo proceso es el siguiente:

- Presentación del objeto de estudio: La enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural de Andalucía.
- Explicitación de ideas iniciales: Realización de actividades individuales y grupales.
- Formulación del problema profesional y solución del mismo, mediante
 - Búsqueda de la información
 - Lecturas de documentos
 - Realización y análisis de proyectos de difusión del Patrimonio
 - Unidades Didácticas
- Elaboración de conclusiones y formulación de nuevos problemas relacionados con las actividades iniciales.

En cada caso y situación, los problemas de partida han sido diferentes, en función del contexto y de los propios implicados, siendo así un instrumento útil para promover un proceso de indagación, reflexión y estudio de los futuros profesores, en el que se sientan realmente implicados e interesados, siendo éste un elemento clave del desarrollo profesional (Rozada, 1996; Zeichner, 1993).

PRESENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA: CONTEXTUALIZACIÓN, OBJETIVOS, E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este ejemplo, la organización del curso se sitúa en una disciplina optativa de 6 créditos ECTS, Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía, con 3 créditos dedicados a clases teóricas, 2 créditos para prácticas y 1 crédito de actividades académicas dirigidas. La asignatura se imparte en el primer cuatrimestre como optativa en el 4º curso del Grado de E. Infantil, con 130 alumnos, divididos en dos grupos, con 65 alumnos cada uno. Su diseño, como ya hemos dicho, gira en torno a dos problemáticas de carácter profesional vinculadas al diseño didáctico, a través de las cuales el objeto de estudio se va modificando y enriqueciendo según van surgiendo interrogantes, en el sentido que

plantean Porlán y Rivero (1998) y que hacen referencia a: ¿Cómo podemos favorecer la evolución del conocimiento patrimonial de los futuros profesores de E. Infantil? y ¿Qué conocimientos patrimoniales debemos seleccionar, organizar y secuenciar, para hacer visible el patrimonio en la formación inicial de maestros de E. Infantil, proyectándose así mismo en el conocimiento escolar de los niños y niñas de E. Infantil?

Cada uno de estos dos grandes problemas está a la vez relacionado con una red de subproblemas que pueden dar origen a diferentes procesos, según el momento y los intereses del alumnado, como por ejemplo:

En relación al *qué* y *para qué* (problemáticas trabajadas a lo largo de diez semanas) intentamos analizar problemas referentes al bloque de contenidos I: Concepto, función y finalidades del patrimonio en la Educación Infantil, con subproblemas referidos a: ¿Qué función ha tenido y debería tener el patrimonio Cultural de Andalucía en la E. Infantil?, ¿Cómo conocer y valorar el Patrimonio Cultural de Andalucía?; y al bloque de contenidos II dedicado a la difusión del Patrimonio Cultural en la E. Formal y no formal, cuyos subproblemas giran en torno a: ¿Cómo se difunde y se enseña el Patrimonio Cultural de Andalucía en la E. Formal y no Formal?

En relación al *cómo*, tratado en cinco semanas, analizamos problemas de índole conceptual, procedimental y metodológica, a través del bloque temático III centrado en la enseñanza del Patrimonio Cultural en la E. Infantil, unido a dos subproblemas: ¿Qué criterios utilizar para el diseño y elaboración de materiales curriculares en la enseñanza del patrimonio Cultural Andaluz para la E. Infantil?, ¿Cómo se podría plantear un proyecto didáctico de trabajo sobre el Patrimonio Cultural en la escuela infantil? La problemática da lugar a la reflexión sobre la construcción del conocimiento escolar y el conocimiento profesional y al análisis del desarrollo profesional adquirido a lo largo de la asignatura.

La evaluación de la estrategia y del proceso de formación es coherente con los supuestos generales del proyecto IRES que concibe la construcción de resultados y conclusiones desde una perspectiva de “evaluación investigativa”, convirtiéndose así en un mecanismo de regulación de los procesos, permitiendo un mejor conocimiento acerca de cómo evoluciona el conocimiento de los alumnos y del papel de las profesoras implicadas en este proyecto formativo. Este proceso de experimentación curricular y de evaluación investigativa necesita de instrumentos que posibiliten al profesorado implicado una valoración adecuada del proceso de experimentación, especialmente de los aprendizajes de los futuros maestros, la pertinencia de los contenidos trabajados en E. Infantil y, en definitiva, la evolución de las concepciones del alumnado, en la construcción de su conocimiento profesional y el desarrollo del mismo proyectado en el diseño de una unidad didáctica. Estos instrumentos son: el diario de clase de los alumnos, el diario de clase del profesor, el estudio de producciones de los alumnos, el análisis de los informes de conclusiones y las entrevistas a algunos alumnos. Las informaciones obtenidas mediante estos instrumentos constituirán, por tanto, la aportación básica para el desarrollo del

programa de investigación que estamos llevando a cabo (Merchán y García Pérez, 1994).

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN

El proceso de formación se fue construyendo en tres fases, de acuerdo con los tres bloques temáticos que tiene la asignatura, a lo largo de los cuales se ha ido construyendo el conocimiento profesional de los futuros maestros de E. Infantil, cuando tratan de enseñar el Patrimonio Cultural a los niños y niñas de tres a cinco años. La secuencia de actividades en relación al cómo construir el conocimiento profesional deseable en torno a la Educación patrimonial, para hacer visible el patrimonio en esta etapa, se construye en distintas fases.

La **primera fase** tiene como objetivo hacer visible el patrimonio a través de la explicación de ideas previas sobre la experiencia vivida en el sistema educativo de enseñanza obligatoria y en la universidad. La actividad para hacer visible sus ideas sobre el patrimonio cultural se realiza mediante un cuestionario dividido en tres apartados: a) Concepto de Patrimonio; b) Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio; c) Finalidades del Patrimonio en la Educación formal y no formal; tres grandes categorías (Cuenca, 2002) que nos ayudan a obtener los siguientes resultados:

a) Referido al concepto de patrimonio, los estudiantes a maestro de E. Infantil tienen una visión simplificadora más cercana a la educación artística que a la Educación Patrimonial pues está ligada al concepto de patrimonio artístico y estético, de tipo monumentalista, fetichista, predominando una concepción estética e histórica del mismo, siendo un porcentaje mínimo los estudiantes que se sitúan en una visión simbólica e identitaria de éste.

b) En relación a los modelos de enseñanza y aprendizaje del Patrimonio, los futuros profesores declaran que han aprendido desde una metodología tradicional en la enseñanza del patrimonio y es por ello que le dan mucha importancia a las salidas fuera del aula, porque tienen un papel activo y participativo en la construcción de significados patrimoniales y otorgan un valor importante a las actividades interactivas, la realización de juegos de simulación y el diseño de un taller de trabajo, en las que están ausentes la toma de decisiones. En estas concepciones metodológicas, predominan la comunicación unidireccional en la que el alumno tiene un papel pasivo, aunque cuando se refiere a la Educación Infantil le otorgan un papel activo al alumnado de esta etapa, eso sí, teniendo en cuenta el papel informativo y facilitados del aprendizaje que tienen los maestros de E. Infantil. En cuanto a las materias a las que ha estado ligada el aprendizaje del patrimonio, en las distintas etapas educativas por las que han pasado, declaran que sólo en la Historia del Arte han aprendido patrimonio, no siendo así en ninguna otra materia, como la geografía, la Historia, las Ciencias Naturales, Biología, etc.

Por otra parte, habría que considerar el papel relevante dado a las actividades tradicionales como el comentario de diapositivas, proyección de vídeos y las explicaciones del

profesor, muy valoradas por los estudiantes a maestro de E. Infantil en su experiencia educativa como alumnos/as de la E. obligatoria y en la universidad. Sin embargo, estas concepciones las compaginan con otras estrategias más innovadoras activas y participativas con las que, según ellos, se hace mucho más visible el patrimonio, debido al valor concedido al contacto directo con el elemento patrimonial visitado, aunque esto no supone la ruptura con el dominio de una concepción tradicional de la enseñanza.

c) En cuanto al papel del patrimonio, en los programas educativos que han conocido, las respuestas del alumnado se caracterizan por una utilización anecdótica del patrimonio, siendo muy pocos, los que utilizan el patrimonio como recurso educativo, fuente del conocimiento sociohistórico y científiconatural, lo que es indicativo de dónde se va a producir un mayor grado de evolución en las concepciones hacia un nivel intermedio de la hipótesis de progresión planteada por Estepa, Ávila y Ferreras (2008).

d) En relación a las finalidades del Patrimonio, los estudiantes a maestro de E. Infantil optan por una finalidad conservacionista del patrimonio, potenciando el valor culturalizador del mismo, siendo sintomático, en general, la ausencia de posiciones críticas y participativas en la conservación del patrimonio.

El contraste de estas ideas iniciales con las de sus compañeros y con las lecturas seleccionadas, permiten evidenciar informaciones y conocimientos que resultan confusas a la hora de su proyección en un aula de infantil. Después del contraste de experiencias y opiniones, en el debate que sigue a la puesta en común del Cuestionario, se empieza a percibir el importante papel que pueden jugar la E. Patrimonial en la E. Infantil a través de la formación inicial del profesorado de esta etapa. Surgen preguntas sobre qué significa aprender a enseñar el Patrimonio, cuál es el papel del profesor, la posible implicación de los alumnos en el proceso, la metodología más adecuada para enseñar Patrimonio Cultural..., situaciones que dan pie a la siguiente actividad.

Durante la secuencia de actividades se va configurando un nuevo modelo de enseñar patrimonio Cultural en E. Infantil, vinculada a un nuevo concepto de aprendizaje, muy alejado de las formas habituales vividas. Sin embargo, la fuerza de la tradición y la hegemonía de ciertos estereotipos sociales influyen sobre gran parte de las concepciones de los estudiantes a maestro. Ideas que, en muchos casos, se convierten en obstáculos epistemológicos que no les permiten acceder o integrar nuevos conocimientos y que les hacen sentir una clara inseguridad hacia la posibilidad de poner en práctica esas ideas.

Las reflexiones en voz alta hacen patente la falta de referencias de cómo llevar a la práctica del aula la enseñanza del patrimonio. Esto permitió la *formulación del primer problema práctico*, relacionado con la dificultad de promover actividades y desarrollar un trabajo en torno a la finalidad del trabajar el patrimonio como signo de identidad individual, colectiva y comunitaria del alumnado de E. Infantil, desde la necesaria interrelación con el medio y los intereses de los niños, problema situado en el ámbito de investigación ¿Cuáles son las finalidades educativas de la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural en E. Infantil? La existencia de este problema viene claramente jus-

tificada por la dificultad que tienen los estudiantes a maestros de E. Infantil, formados en una cultura tradicional, para comprender y aceptar e integrar en su sistema de ideas, nuevos conocimientos como, por ejemplo, la teoría constructivista y social de la elaboración del conocimiento y su aplicación en el desarrollo del currículo. En este sentido es difícil entender nuevas propuestas de presentar la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento patrimonial.

Las nuevas ideas, leídas y debatidas, chocan con la formación recibida en las etapas escolares y los referentes elaborados. Por ello, desde los problemas formulados, parece necesario que los futuros maestros pudieran elaborar, al menos, un primer referente en relación con un proceso de elaboración del conocimiento patrimonial como símbolo de identidad, que fuera significativo para ellos y en el que se sintieran conscientemente protagonistas. Para lo cual, se propuso al grupo-clase una actividad, que concluyera el bloque de contenidos I: *Mi pueblo es tu pueblo, tu pueblo nuestra cultura*. La finalidad es el diseño y desarrollo de un proceso de investigación de un problema e interrogante extraído de su interés inmediato, vinculado al entorno próximo, en el que para su resolución se utilizaran los conocimientos patrimoniales adquiridos en las actividades anteriores. Esta actividad de recapitulación, tiene como finalidad abordar el patrimonio Cultural desde una perspectiva simbólica-identitaria, vinculada al entorno más próximo a los alumnos, en la que se reflexiona sobre los aspectos conceptuales y metodológicos, tratando de infundir un sentimiento de identidad que se transmite de generación en generación.

La **segunda fase** del proceso de formación se caracterizó por *la formulación de un segundo problema práctico*, relacionado con la dificultad de proponer y desarrollar un trabajo en torno al conocimiento patrimonial vinculado a la difusión del patrimonio, problema situados en el ámbito de la investigación de la difusión del patrimonio en el ámbitos formal y no formal de la educación. Para lo cual se propuso al grupo una nueva actividad para desarrollar en el aula: *el diseño y montaje de un museo infantil*, vinculado a un problema profesional relevante en torno a la difusión del patrimonio en los museos y al concepto de museo propiamente dicho, extraído de un interés inmediato, como adultos, de todos aquellos elementos cotidianos que consideraran signo de identidad en la infancia del conjunto del alumnado. Las nuevas ideas adquiridas des la primera actividad junto a las lecturas realizadas sobre cómo se difunde el patrimonio, constituyen un referente en relación al proceso de elaboración de un conocimiento patrimonial que fuera significativo para ellos y en el que fueran conscientemente protagonistas

Para hacer esta actividad, suponíamos que el alumnado tenía ya conocimientos sobre la dimensión simbólico-identitaria del patrimonio, trabajado en la normativa curricular autonómica y en los libros de texto de E. Infantil, realizando propuestas alternativas. Este conocimiento, en principio, lo consideramos suficiente para abordar cualquier elemento del entorno próximo para difundirlo en uno de los ámbitos institucionales más emblemáticos en la difusión del patrimonio, como son los museos. La finalidad del proceso museístico era metodológico y conceptual (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2014).

Aprender a crear un museo en el aula de Infantil y proceder poner en marcha el proceso al de acopio de materiales, la clasificación, la documentación, la ubicación en las salas específicas, la conservación, la difusión y la educación como funciones principales de un museo. Exponiendo, desde su patrimonio personal, aquellos objetos que sus padres y ellos mismos han conservado de su infancia les permite aproximarse al concepto de museo y construir en progresión significativa el concepto de patrimonio cultural simbólico- identitario (véase Ávila Ruiz y Duarte Piña, opus cit.). En definitiva, siguiendo a Cuenca López y Martín Cáceres, (2014), con esta actividad educativa, se pretende promover valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, del entorno más cercano del público al que está dirigido, en nuestro caso los niños y niñas de E. Infantil.

La tercera y última fase del proceso formativo está caracterizada por *el diseño de una unidad didáctica sobre un elemento patrimonial integrado y holístico*, en este caso el Alcázar de Sevilla. Es una actividad de recapitulación de todo el proceso de enseñanza aprendizaje realizado en la asignatura de Didáctica de Patrimonio Cultura de Andalucía, a la vez que un recurso y fuente de reformulación de las informaciones trabajadas en las fases anteriores y que, en este último nivel, supone realizar un proyecto siguiendo un modelo metodológico coherente con el modelo didáctico definido en la primera fase en base al diseño de unidades o módulos de trabajo que se articulen en actividades de enseñanza definidas (aunque suficientemente abiertas) facilitadoras del proceso de construcción de los aprendizajes sin que por ello deje de ser un “ciclo de enseñanza” (Merchán y García Pérez, 1994).

Siguiendo estos fundamentos, en el diseño de la unidad didáctica deberían estar recogidos todos los elementos implicados en su planificación y futuro desarrollo: contextualización, finalidad y sentido del proceso, problema o situación de partida, fuentes de información, materiales y recursos necesarios, organización, análisis de los conocimientos implicados, fundamentalmente patrimoniales y sus relaciones con los demás contenidos del currículo de E. Infantil. Pero, en este caso, la propuesta tenía una cierta condición para su desarrollo habida cuenta que en el diseño debía estar claramente definida y caracterizada la finalidad tanto de introducir como de aplicar determinados contenidos patrimoniales, según la estancia del Alcázar elegida, y en coherencia con los objetivos generales de etapa, los objetivos específicos de área y los contenidos patrimoniales a trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas de conocimiento del Decreto de Enseñanza.

EVALUACIÓN DE PROCESO Y CONCLUSIONES

En un proceso de esta naturaleza, los alumnos ponen en juego sus propias formas de concebir la educación Patrimonial, contrastándolas con nuevas informaciones y generando un proceso continuo de reformulación de ideas, por lo que es necesario apuntar

que la evaluación no es un momento puntual ni terminal, sino que ocupa el papel de reguladora del proceso de formación del alumnado en todos los momentos de su desarrollo, desde una perspectiva constructivista y crítica. Estas ideas constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución (Adler, 1991; Armento, 1996, citados por Estepa, Ávila y Ferreras, opus cit.) en la línea de una didáctica del patrimonio deseable y tomando el modelo de profesor-investigador como referente teórico (Porlán y Rivero, opus cit.).

Las ideas progresivamente elaboradas y sus proyecciones en “propuestas prácticas” se fueron reflejando en los diferentes trabajos presentados a lo largo del curso que, junto con los instrumentos de observación de las discusiones en pequeño grupo en pequeño y gran grupo y la frecuencia y la calidad de la participación activa en los debates, permitieron evaluar tanto su desarrollo como los resultados, desde los criterios establecidos y consensuados previamente. Sin embargo, en el diseño de la unidad didáctica, como actividad de recapitulación de lo aprendido, se observaron las siguientes dificultades y obstáculos: 1. La dificultad principal venía dada por la influencia de la visión simplista y reduccionista que el patrimonio tenían al comienzo de la asignatura, ya que junto a las distintas dimensiones de éste, el concepto simbólico-identitario era uno más entre la lista de tipos de patrimonio trabajados. 2. Dificultad para tratar la didáctica del contenido patrimonial, optando por una descripción simplista y aditiva del contenido a trabajar, con ausencia de estructura de niveles educativos y en donde predominan los elementos patrimoniales de tipo artístico y estético. 3. Dificultad para diseñar actividades innovadoras de tipo constructivista, por la gran influencia del modelo tecnológico que impera en su formación como estudiantes a maestro de E. Infantil. 4. Dificultad para llevar al aula de niños y niñas de E. Infantil la finalidad educativa del patrimonio, diseñando actividades de actitud conservacionista, tipo puzzle, olvidando el juego de simulación como recurso para crear ciudadanos críticos y participativos. 5. La dificultad para diseñar recursos didácticos y educativos de tipo manipulativo para enseñar y aprender el patrimonio mediante el juego, la manipulación y la interpretación.

Estas dificultades llevan consigo una serie de obstáculos, sobrevenidos por las influencias del profesorado que han tenido en la E. Obligatoria (véase Ávila, 2001; Estepa, Ávila y Ferreras, opus cit.), con el que comparten una serie de contradicciones que dificultan la transición de un pensamiento simple a otro más complejo. Estos obstáculos epistemológicos hacen referencia a:

- Una concepción aditiva del proceso educativo, que consideran como una mera suma de elementos,
- Una concepción simple de las técnicas de enseñanza, adecuadas a un aprendizaje efectivo, frente a la idea de concebir el aula – y la formación del profesorado – como un sistema de relaciones condicionado por el intercambio de relaciones, manifestando una causalidad mecánica y lineal entre la enseñanza y el aprendizaje.

Estos obstáculos y dificultades hacen pensar que la visibilidad del patrimonio en la formación inicial del profesorado de E. Infantil, se caracteriza por ciertas incoherencias a nivel teórico-práctico:

- A nivel epistemológico, se sitúan en una visión simbólico-identitaria del patrimonio, sin embargo en sus propuestas didácticas siguen priorizando el patrimonio artístico y estético, ignorando el patrimonio etnológico y el tecnológico, entre otros.
- A nivel curricular, la incoherencia presentada es aún mayor, mientras la concepción de su enseñanza es de tipo innovador, simplemente por el hecho de ser futuros maestros de E. Infantil, cuando realizan propuestas de actividades didácticas, vinculadas al conocimiento escolar, optan por un modelo tecnológico o por actividades lúdicas de tipo espontaneísta.

Para intentar superar estas tendencias dominantes de pensamiento y los obstáculos asociados a las mismas consideramos la formación de los docentes, en general, y de los de E. Infantil, en particular, como el elemento clave. Para ello, coincidiendo con Ávila (2000) y Estepa, Ávila y Ferreras (opus cit.), se deben introducirse las siguientes mejoras:

- la actualización del conocimiento del profesorado, incidiendo en los elementos etnológicos y científico-tecnológicos, así como en una perspectiva holística y simbólico-identitaria del patrimonio.
- la utilización del patrimonio como un contenido más para trabajar los *problemas para la práctica* de la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, por su potencialidad para impulsar metodologías más activas, actividades más innovadoras y para establecer relaciones entre problemas socioambientales locales y globales.
- el trabajo de *problemas prácticos profesionales* en la formación inicial, donde se profundice en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de las Ciencias Experimentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R.M. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 56, 43-53.
- (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada
- Ávila Ruiz, R.M. y Duarte Piña, O. (2014). Mi patrimonio, mi museo. Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de educación infantil». *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. XXV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Vol. 2 (pp. 371-378). Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions UAB.
- Azcárate, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 276, 47-81.

- Cuenca, J.M. (2002). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Cuenca López, J.M. y Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Ediciones TREA.
- Estepa, J., Ávila, R.M. y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095–2107.
- García, J.E. y García, F.F. (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular "Investigación Renovación Escolar" IRES*. (Versión provisional). Introducción y cuatro Vols. Sevilla: Díada.
- Merchán Iglesias, J. y García Pérez, F. F. (1994). El proyecto Ires. Una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales. *Teoría y práctica de la educación*, 13, 58-69. Signos; y a través del enlace http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_619/619.html
- Porlán, R., Zacárate, R., Martín, R., Martín, J. y Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores. Fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Rozada, J.M. (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. *Investigación en la Escuela*, 29, 7-22
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

EL TWITTER, UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA HACER VISIBLE LO INVISIBLE

SALVADOR CALABUIG SERRA

Universitat de Girona
salvador.calabuig@udg.edu

LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA

Universitat de Barcelona y Universitat de Girona
lorenajimenez@ub.edu

MARIA FELIU TORRUELLA

Universitat de Barcelona
mfeliu@ub.edu

ROSA MARIA MEDIR HUERTA

Universitat de Girona
rosa.medir@udg.edu

INTRODUCIENDO LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las redes sociales han sido protagonistas de los acontecimientos más importantes acaecidos en la última década. En estos momentos la historia se está contando con Twitter, Facebook, Instagram u otras herramientas de participación social. Los individuos no sólo observamos la realidad, sino que participamos en ella aportando ideas, discutiendo, colaborando, compartiendo información y comprometiéndonos en la mejora de nuestro mundo. Trasladadas al mundo educativo, la interacción social que propician las redes les confiere un gran valor para la coconstrucción del conocimiento y el aprendizaje significativo, dos postulados básicos de la teoría socioconstructivista (Vygotsky, 1978).

Sin embargo, pesar de todas sus bondades en el campo educativo, el uso de las redes sociales se asocia más a aspectos lúdicos e íntimos que a la construcción compartida del conocimiento y la participación en iniciativas ciudadanas. Aún no se perciben como una herramienta seria para desarrollar las competencias básicas del estudiante. Tan solo de manera muy tímida, se ha propuesto su uso en alumnos de primaria y secundaria en los documentos sobre competencias básicas en el ámbito digital publicados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el 2013.

Aun así, consideramos que la educación formal debe superar estas reticencias y acercarse a la realidad e introducir los sistemas de comunicación actuales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, en el curso 2011-2012 introducimos el twitter como herramienta educativa en la Facultat de Educació y Psicologia de la Universitat de Girona (Calabuig y Donaire, 2012) y más adelante compartimos estas actividades con la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona.

La incorporación del twitter como herramienta educativa nos ha permitido superar las barreras temporales y espaciales del aula (Mollett, Moran y Dunleavy, 2011). Los alumnos podían participar en los debates de twitter que emprendimos a cualquier hora del día y desde múltiples ubicaciones. Para ello sólo tenían que usar el hashtag #xqsociales y aportar sus ideas y conocimientos al debate. Además de los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y de la Educación y Psicología de Girona, participaron también profesores de universidad, maestros en activo que matizaban con el realismo que les caracteriza las ideas de los alumnos, estudiantes de otras facultades, como la de Turismo de la Universitat de Girona y una diversidad de personas que eran requeridos para aportar sus ideas como políticos, candidatos a las elecciones de rector de la universidad o expertos en los temas que se debatían. De esta manera, los participantes no sólo aprendieron sobre temas relacionados con su formación, sino que compartieron información, contrastaron opiniones y tuvieron que argumentar su posición definitiva sobre los temas debatidos.

En un principio se fijaron temas para el debate relacionados con la educación, pero se sugirió que podían introducirse temas de interés, y eso fue lo que hicimos.

EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: CONSTRUYÉNDOLA COLECTIVAMENTE

Esta experiencia comenzó en la Universitat de Girona como ya se ha comentado previamente. Un poco más adelante se unieron grupos de la Universitat de Barcelona. Es importante tener en consideración que el desarrollo de esta experiencia se ha ido construyendo a medida que los diversos agentes implicados hacían propuestas y se iba adaptando a las necesidades e intereses que iban surgiendo.

Durante los que llevamos de curso 2014-2015 han sido cuatrocientos alumnos y alumnas los que han sido interpelados a participar en esta experiencia didáctica. Estos alumnos correspondían a diversos estudios. De la Universitat de Girona contábamos con alumnos y alumnas de la asignatura de ciencias sociales I del grado de educación primaria, alumnos y alumnas de la asignatura de ciencias sociales II también del grado de educación primaria y alumnos del máster de formación del profesorado en educación secundaria, bachillerato y formación profesional. Así mismo, de la Universitat de Barcelona se contaba con alumnos de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales del grado de educación infantil.

Debemos tener presente que al tratarse de una experiencia realizada en twitter y de manera absolutamente abierta, los usuarios que han acabado manifestando su opinión al entorno de los temas que se iban debatiendo han sido más que exclusivamente los propios alumnos y alumnas. Así pues, diversas personas han acabado vinculándose a debates que conciernen a las ciencias sociales.

Una explicación exhaustiva sobre cómo funciona la red social twitter queda fuera del abasto de este artículo, pero desde la autoría del mismo se cree importante explicar las líneas generales de funcionamiento para que se comprenda bien la experiencia didáctica que llevamos a cabo.

Twitter es una red social microblogging que permite que los usuarios que están registrados envíen y lean mensajes de texto de una longitud máxima de 140 caracteres. Estos mensajes de texto se llaman tuits y se mandan mediante la misma web de Twitter o desde otras aplicaciones. Los mensajes que se mandan quedan recogidos en la página de perfil del usuario que lo ha emitido y también son enviados a otros usuarios que previamente han elegido seguir a ese usuario: es decir, los usuarios reciben en sus páginas de inicio de la aplicación los tuits que mandan los usuarios que ellos previamente han elegido seguir. Cuando un usuario tuitea algún mensaje puede decidir añadir una etiqueta (o hashtag) poniendo # delante de la palabra; de este modo, la propia aplicación clasifica los tuits por etiquetas. Se estima que se publican alrededor de 130 millones de tuits al día (Chapman, 2011).

La consigna que tenían los y las estudiantes era escribir sus aportaciones al debate a partir de la etiqueta o hashtag #xqsociales (por qué sociales). De este modo, todos los tuits quedaban clasificados y facilitaba el seguimiento del debate. Así mismo, los alumnos y las alumnas se seguían mutuamente y también a los profesores, de este modo, los mensajes lanzados por unos y otros aparecían en las respectivas páginas de inicio.

Los debates, generalmente se originaban mediante dos vías. Por un lado, los profesores lanzábamos preguntas consideradas relevantes para los y las estudiantes y por otro, los propios alumnos y alumnas planteaban cuestiones que para ellos eran relevantes. En este aspecto reside la significación de este artículo, resultaba importante ver de qué modo los alumnos y las alumnas estaban interesados en temas que en el aula no se trataban, ya fuera por qué los propios planes de estudio no lo contemplasen o por otros motivos. En definitiva, twitter no permitía visibilizar temas que estaban invisibilizados.

¿QUÉ APRENDEN NUESTROS ALUMNOS Y NUESTRAS ALUMNAS? LOS CONTENIDOS EN LOS PLANES DOCENTES

Los planes docentes de las asignaturas marco de esta experiencia didáctica están relacionados con la didáctica de las ciencias sociales. Por un lado, tenemos todos los contenidos competenciales que los alumnos y las alumnas deben desarrollar en las asignaturas que se pueden resumir en los siguientes:

- Aprendizaje y responsabilidad. Hace referencia a tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y autorregularlo. Capacidad de buscar, usar e integrar la información. Mostrar interés por aprender a lo largo de la vida y actualizar las propias competencias y los puntos de vista profesionales, de manera autónoma, orientada o dirigida según las necesidades de cada momento. Velar por un crecimiento emocional equilibrado.
- Trabajo en equipo. Colaborar con los demás para construir un proyecto común. Ser capaz de colaborar en equipos interdisciplinarios, de asumir diferentes roles en las dinámicas de los equipos de trabajo y de liderarlos.

- Habilidades en las relaciones interpersonales. Mostrar empatía, sociabilidad y tacto en la comunicación con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y los estereotipos sexistas. Crear una atmósfera agradable y cooperativa. Transmitir bienestar, seguridad, tranquilidad y afecto en las relaciones interpersonales.
- Capacidad creativa y emprendedora. Formular, diseñar y gestionar proyectos innovadores para dar respuesta a las necesidades detectadas. Buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes en experiencias tanto internacionales como del propio territorio para emprender de manera creativa cambios en las prácticas profesionales.
- Promover y facilitar los aprendizajes, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, lingüística, emocional, motriz, social, filosófica, cultural y volitiva.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible basado en los derechos humanos, la igualdad de género, el pacifismo y la justicia social y fomentar la educación democrática.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y la comunicación. Discernir selectivamente de la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

Por otro lado, tenemos los contenidos propios de la didáctica de las ciencias sociales. Dichos contenidos, por razones obvias, son distintos en las diferentes asignaturas pero podemos agruparlos temáticamente y el resumen de los mismos es el siguiente:

- La didáctica de las ciencias sociales. Estudio y análisis sobre disciplinas sociales que están presentes en el estudio de nuestros entornos sociales, las fuentes de información y los métodos de trabajo que utilizan estas disciplinas, de qué modo se deben enseñar las ciencias sociales...
- La selección y secuenciación de contenidos de ciencias sociales en las distintas etapas educativas según en qué titulación se enmarque la asignatura (infantil, primaria o secundaria y bachillerato). Análisis de los currículums, manera de organizar los contenidos, programaciones y unidades didácticas.
- Percepción, conceptualización y aprendizaje del espacio y del tiempo. Aprendizaje de la geografía (espacio en educación infantil) y aprendizaje de la historia (tiempo en educación infantil).
- Estrategias, metodologías y recursos para trabajar las ciencias sociales. Procedimientos que utilizamos para trabajar los contenidos de ciencias sociales que marca el currículum. Procedimientos que utilizamos para la observación directa y la exploración del entorno. Ámbitos de socialización y participación ciudadana.

Teniendo en cuenta que estos son los contenidos que se trabajan en las materias que se han especificado previamente, sabemos qué trabajamos de manera explícita en las aulas en torno a las ciencias sociales. Pero los intereses de nuestros alumnos y nuestras alumnas traspasan los límites de las programaciones y lo podemos ver a partir de sus tuits.

¿SOBRE QUÉ SE MOSTRABAN INTERESADOS EN TWITTER? ASÍ SON SUS TUIITS

Después de haber observado exhaustivamente todos los tuits efectuados por los alumnos y las alumnas, así como usuarios de tuitter no vinculados a ninguna de las asignaturas. Los temas que más han aparecido ha sido el 9N y los subtemas que se han vinculado a este aspecto han sido la independencia, el *procés*, la libertad, etc.

Otros de los temas que preocupan a los futuros docentes son el uso de los móviles en clase, la ILP de educación, los recortes en educación, política y docencia, el derecho a la educación, los deberes escolares y la carga de tarea a la que se somete al alumnado en casa, la implicación de los padres y las madres en la escuela, opiniones críticas sobre cómo queremos la educación, la mecanografía en Finlandia, la manera como se gestiona el dinero público, los desahucios, las manifestaciones, el conflicto al entorno de Charlie Hebdo, los “malos profesores” en general, problemas reales de los alumnos y las alumnas: pobreza, falta de atención, falta de afectividad, agresiones, bulling (a partir de las observaciones en las escuela durante los periodos de prácticas y las noticias, proyectos para la gente en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social, la corrupción, las agresiones sexuales y violencia de género, el cambio climático, las energías renovables, la prensa y los bancos (como los bancos dominan la prensa) y los selfies.

Del mismo modo, los tuieters de la etiqueta #xqsociales reflexionaron al entorno de los temas que ellos y ellas creen que queda invisibilizados en las escuelas y que consideran que se deberían trabajar de manera abierta y explícita; estos temas propuestos por los alumnos y las alumnas son el sexo, la muerte y el duelo.

CONTENIDOS INVISIBLES Y TEMAS INVISIBILIZADOS

Efectuando una comparativa entre los contenidos y competencias que plantean los planes docentes en las asignaturas en las que se ha implementado esta propuesta didáctica y los temas que aparecen en twitter vemos una dicotomía importante. Mientras nuestros planes docentes focalizan los contenidos en aspectos puramente académicos sobre lo que tradicionalmente se ha conocido como “aprender a hacer de maestro o maestra”, los alumnos y las alumnas buscan espacios de reflexión sobre temas sociales que afectan al mundo educativo en particular y a la sociedad por extensión.

Así pues, la gran mayoría de los contenidos tratados en twitter no están presentes en nuestros planes docentes y la invisibilización de estos temas en el aula no favorece el desarrollo integral de los futuros maestros ya que sus demandas muestran la necesidad de poderlos tratar.

Por otro lado, es importante constatar que en los tuits efectuados por nuestros alumnos y nuestras alumnas podemos ver reflejado el desarrollo de las competencias que se plantean en los planos docentes.

Podemos ver como en los tuits muestran la capacidad de haberse informado e integrado la información de manera autónoma, lo que va estrictamente ligado a la capacidad

de aprendizaje y responsabilidad. También se observa la capacidad de responder a los demás e incentivar los debates desde el intercambio sano de opiniones, lo que denota habilidades en las relaciones interpersonales. Son bastantes los tuits que plantean cambios y soluciones creativas frente a las problemáticas sociales, lo que demuestra que nuestros alumnos y nuestras alumnas van desarrollando la capacidad creativa y emprendedora y, a su vez lo hacen desde una perspectiva globalizadora e integradora de diferentes dimensiones. Debemos tener presente también, que por los temas tratados, los y las estudiantes muestran responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible basado en los derechos humanos, la igualdad de género, el pacifismo, la justicia social y el fomento de la educación democrática. Así mismo, no podemos obviar que el mero uso del twitter para la realización de esta experiencia didáctica demuestra que nuestros alumnos y alumnas conocen y aplican las tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, debemos matizar que existen ciertos temas que los futuros maestros y maestras creen que están invisibilizados en las aulas de la educación básica.

VALORACIONES GLOBALES PARA SEGUIR CONSTRUYENDO LA PROPUESTA

Para concluir la explicación de esta propuesta didáctica nos gustaría reflexionar al entorno de los resultados que han ido apareciendo siempre con la voluntad de seguir mejorándola. Así mismo, contamos con las valoraciones que los alumnos y las alumnas realizan en sus informes personales de valoración de la asignatura en el caso de los y las estudiantes de la Universidad de Barcelona. Estas valoraciones nos son de gran ayuda para reflexionar al entorno de la propuesta y darnos cuenta de qué necesitan nuestros alumnos y nuestras alumnas. Así pues, se añadirán comentarios de los alumnos y las alumnas para justificar algunas de las conclusiones que se plantea.

Cabe decir que cuando se les plantea la práctica al inicio de la asignatura, varios estudiantes se muestran reticentes al uso de twitter pero a medida que se les explica en qué consiste la práctica, los objetivos didácticos que se esconden detrás de ella y los beneficios de aprendizaje que les puede aportar el intercambio de opiniones con alumnos y alumnas de otros grupos-clase, de otras titulaciones y de otras facultades acaba motivándolos: *Si bé és cert que al començament de l'assignatura no acaba de veure clar això del twitter, a mesura que vaig anar llegint els debats vaig veure que es tractava d'una proposta interessant, que sobretot m'ha permès familiaritzar-me amb les TIC i aprendre d'altres companys*¹.

Esta práctica docente ha ido evolucionando al largo de los cursos y existe la intención de los profesores implicados en qué lo siga haciendo. Desde esta perspectiva, se considera importante resaltar que ha sido muy importante la adaptación de los docentes que

¹ Reflexiones en el informe personal KPSI de una alumna de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales del grado de educación infantil de la Universitat de Barcelona curso 2014-2015.

iniciaron la propuesta; el hecho de que la hayan ido compartiendo la ha enriquecido, permitiendo de este modo que más alumnos tengan acceso a ella. Esto rompe totalmente con la visión de *cada maestrillo tiene su librillo* para dar paso al trabajo colaborativo y a compartir las ideas para construirlas entre todos.

Por otro lado, nos gustaría destacar el hecho de que usuarios ajenos a la comunidad educativa hayan podido sumarse al debate y opinar sobre temas que conciernen a la sociedad en general desde la óptica de la educación. A menudo, el mundo educativo se encuentra aislado de la sociedad, actividades como esta propician que esto vaya dejando de existir y a la vez, sensibilizan a las personas a partir de los debates al entorno de los modelos educativos.

Cabe destacar que esta práctica ha permitido que los alumnos y las alumnas desarrollen la totalidad de las competencias que los planes docentes de las materias de referencia proponían desarrollar. El aprendizaje que han realizado los y las estudiantes es significativo en tanto qué es útil, directo y concreto porque es directamente aplicable a su día a día (Benejam, 1999).

La sociedad ha cambiado y la educación también lo debe hacer: *Parlar sobre temes que ens afecten a tots al twitter ha estat positiu perquè a classe no hi ha temps per parlar de tot i en el fons, tots aquestes temes ens afecten com a mestres i condicionaran la nostra vida quan estiguem a les escoles*².

Como se puede observar en las reflexiones de esta alumna, los y las estudiantes reivindican la importancia de tratar estos temas invisibles en los programas docentes. Quizás va llegando la hora de darles un giro a nuestros planes docentes de las asignaturas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales para ayudar a los futuros maestros y maestras a desarrollarse y ser más creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, autónomos y con grandes dotes sociales, con altas capacidades de adaptabilidad en los entornos en los que deban ejercer su profesión (Castañeda, 2010). Y a la vez, que ellos y ellas sean capaces de educar a sus futuros alumnos y alumnas desde esta perspectiva. Así pues, nuestro reto como profesores es presentar la enseñanza como una actividad crítica y transformadora de la sociedad (Aranda, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, A. (2010). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultura*. Madrid: Síntesis Educación.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 15-26). Diada Editora, SL.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD Eduforma.

² Reflexiones en el informe personal KPSI de una alumna de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales del grado de educación infantil de la Universitat de Barcelona curso 2014-2015.

- Calabuig, S. & Donaire, J. A. (2012). El debate y la síntesis de aportaciones colaborativas en la educación superior con el Twitter como protagonista. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Chapman, G. (2011). Twitter, a five-year-old changing the world. *PhysOrg.com*, 2011-03-14.
- Mollett, A., Moran, D., & Dunleavy, P. (2011). *Using Twitter in university research, teaching and impact activities: a guide for academics and researchers*. London School of Economics and Political Science: LSE Public Policy Group.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

RECONSTRUYENDO EL APRENDIZAJE DE LA IDENTIDAD ANDALUZA DESDE LA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

M^a ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
ncambil@ugr.es

ANTONIA GARCÍA LUQUE
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
agalu@ugr.es

GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
guadalupers@ugr.es

INTRODUCCIÓN

La educación formal nunca ha sido neutra y ha respondido históricamente a los parámetros ideológicos de la clase política y social dirigente del momento, la cual, a través de diferentes mecanismos, más o menos coercitivos, ha impuesto su pensamiento tanto en los modelos de enseñanza-aprendizaje como en la narrativa transmitida, más aún en torno a cuestiones de identidad cultural.

Partiendo de esta realidad, vigente en el contexto actual, es necesario fomentar el pensamiento crítico del alumnado universitario de los grados de educación en relación a las construcciones identitarias y sus estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, tras percibir en nuestro alumnado una actitud acrítica respecto a temas de gran importancia histórica, social y cultural en nuestra comunidad (Andalucía), no solo por desconocimiento de la materia, sino también por el discurso recibido a lo largo de toda su formación, consideramos de urgencia establecer mecanismos para transformar el permanente discurso anacrónico, cargado de estereotipos y parcialidad interpretativa, que perpetúa en la sociedad sesgos irracionales en relación a la construcción de la identidad andaluza¹, que dejan al margen la necesaria interseccionalidad de categorías para el análisis y entendimiento de cualquier tipo de identidad colectiva.

¹ Tal como se desprende de las anteriores líneas, este trabajo se va a realizar desde la perspectiva historiográfica y epistemológica de la teoría crítica, ya que partimos de su premisa principal, teniendo en cuenta además que ésta es la corriente que fundamentó en gran medida la LOE y que está siendo debatida y contrarrestada por la LOMCE.

Nuestra inquietud al respecto surgió en el marco de algunas asignaturas de la titulación de Educación Primaria “El patrimonio histórico y cultural y su didáctica”, “Didáctica de las Ciencias Sociales” y “El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía”, en las cuales pudimos comprobar de forma tanto teórica como práctica la escasa valoración por parte del alumnado de las problemáticas propuestas en relación a la importancia de los elementos identitarios con respecto al currículo, al restringirse los debates por carecer la mayoría de las veces de argumentos con los que ahondar en los epígrafes del temario y de herramientas para su aplicación a los casos expuestos en cada momento como ejemplo.

A través de diferentes actividades fuimos observando la capacidad del alumnado para trabajar desde la crítica, la reflexión y la aplicación de diferentes razonamientos a cada caso particular. La tarea de base consistió en trabajar sobre los contenidos de la LOE del área de “Conocimiento del entorno natural, social y cultural” los cuáles simplemente debían leer y estructurar y posteriormente marcar en rojo aquéllos que pensaran que se podían abordar íntegramente en el aula desde el patrimonio cultural siendo éste la fuente primaria de conocimiento o herramienta vehicular, en verde aquéllos en los que el patrimonio cultural se pudiera usar como elemento transversal y, por tanto, como recurso, y dejando el blanco el resto. Al analizar este ejercicio nos dimos cuenta de que el alumnado escasamente había marcado elementos de color rojo y el verde brillaba por su ausencia. Algunos alumnos se limitaron a señalar solo aquellos contenidos donde explícitamente apareciera la palabra patrimonio, no encontrando relación en otros elementos similares o afines como los relativos a los bloques “personas, culturas y organización social” y “cambios en el tiempo”. De esta actividad, cuyos resultados individuales no tenían por qué ser idénticos, resultó el escaso conocimiento de nuestro alumnado acerca de la amplia tipología del patrimonio tanto natural como histórico y cultural, de los bienes que lo integran y de sus posibilidades en relación a la comprensión y construcción de la identidad cultural de Andalucía².

PARÁMETROS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ANDALUZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Ahora bien, identificados algunos de los problemas, nos planteamos como objetivo identificar los parámetros pedagógicos e ideológicos en la construcción de la identidad andaluza en el marco de la educación formal obligatoria, centrándonos más concretamente en la Educación Primaria a través del análisis de esos contenidos curriculares establecidos por la legislación vigente, tanto nacional como autonómica, en relación a la temática que estamos trabajando, que tienen su reflejo más inmediato en los materiales didácticos utilizados en las aulas.

² De otras actividades desarrolladas en el aula y sus resultados daremos cuenta a lo largo del texto.

Para ello, pese a la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que se está implantando de forma gradual y progresiva, para el caso de Andalucía hemos de centrarnos aún en el análisis de los contenidos curriculares que concretan a la LOE, tanto en el real decreto 1513/2006 como en la orden del 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, ya que esta comunidad no ha seguido los esquemas de implantación impuestos por el gobierno central y por tanto aún no ha puesto en marcha las directrices establecidas en el real decreto 126/2014 y la Orden que lo concreta está pendiente de aprobación, siendo aún un proyecto³.

En primer lugar, cabe destacar la importancia en la LOE de aprendizajes significativos entendidos como aquellos en los que el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso, de manera que resulta necesario partir de lo cercano, vivido y experimentado por el alumnado, es decir, partir de lo cercano y concreto para llegar a lo lejano y global. De este modo, en el real Decreto 1513/2006 se afirma que *el sentido en la Educación primaria es eminentemente experiencial; los contenidos de aprendizaje toman como referencia lo que resulta familiar y cercano al alumnado*. Asimismo, en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural se manifiesta que la competencia básica social y ciudadana *se desarrolla en dos ámbitos de realización personal que atañen directamente al área. Por una parte, el de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.), [...]. El otro ámbito trasciende las relaciones próximas para abrirse al barrio, el municipio, la Comunidad, el estado, la Unión Europea, etc.*

Vemos pues, como en este marco de aprendizaje, las comunidades autónomas se van a tornar en elementos fundamentales conforme se avanza en los niveles cognitivos de expansión hacia lo más lejano, ocupando un marco intermedio de conexión entre lo local y estatal. Esto podemos verlo reflejado en los contenidos del segundo ciclo del bloque 4 del área de conocimiento del medio (Personas, cultura y organización social), entre los cuales encontramos: la organización territorial del Estado español y las Comunidades Autónomas⁴.

A nivel comunitario, para Andalucía, hemos de acudir a la orden del 10 de agosto de 2007, en la cual se afirma que *los contenidos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales, así como sobre las contribuciones de carácter social y científico*

³ http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/20141110_Pro-yDecretOrdenEducaPrimaria/1415625250228_proyecto_deorden.pdf.

⁴ A este respecto planteamos una de las preguntas que figura en la Orden de 2007 de Andalucía para Tercer Ciclo de Primaria: ¿Podemos ser, a la vez, ciudadanos y ciudadanas de Andalucía, de España y de Europa? Todos al unísono contestaron que sí, sin embargo, era conveniente hacer un debate más profundo en los que integráramos elementos relativos a los sentimientos, la identidad y los lazos de pertenencia pues, en un aula la diversidad debe ser atendida y los maestros y maestras deben dejar espacio para la expresión de todos los pareceres, sin atender en función de mayorías o minorías y con independencia de su propia opinión al respecto.

que mejoran la ciudadanía, la dimensión histórica del conocimiento y el progreso humano en el siglo XXI. Ya en este fragmento podemos realizar un acercamiento a cuáles serán los parámetros educativos para la construcción de una identidad andaluza en primaria, que sentarán las bases de niveles superiores.

Centraremos nuestro trabajo en el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, organizada en ocho núcleos temáticos (1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía; 2. Paisajes andaluces; 3. El patrimonio en Andalucía; 4. Igualdad, convivencia e interculturalidad; 5. Salud y bienestar; 6. Progreso tecnológico y modelos de desarrollo; 7. El uso responsable de los recursos; 8. La incidencia de la actividad humana en el medio.), de los cuales, los tres primeros contribuyen fuertemente a la cimentación con elementos ideológicos de una identidad colectiva andaluza basada en diferentes parámetros: territorialidad, paisajes, historia, patrimonio cultural, y simbología socio-cultural.

La importancia de adquirir la noción de identidad territorial asociada a fronteras políticas e institucionales podemos estudiarla a través de la didáctica de la geografía física, fundamentalmente a través de la cartografía de Andalucía muy presente en los materiales didácticos al uso en las aulas. No podemos obviar, tal como señala Ruiz Carmona (1992), la importancia del factor geográfico en el hecho andaluz, que bien ha sido minimizado en tópico o, por el contrario, maximizado al afirmar que lo que realmente ha existido es Andalucía y no los andaluces (la tierra que conquista a sus conquistadores podría ser su plasmación). Lo que nadie puede poner en tela de juicio es la importancia del medio físico andaluz para comprender su evolución histórica y social. En esta línea hay que ver a Sierra Morena como factor de aislamiento con el resto de España hacia el Este-Oeste; su ubicación como puente entre dos continentes o dos mares; y su diversidad geográfica cada vez más patente en los libros de texto, especialmente a partir de la efervescencia de los sentimientos autonomistas (1977-1985), momento en el que se produce un importante cambio en la enseñanza de la geografía de Andalucía aunando enfoques históricos, económicos, políticos, sociales y costumbristas, e incorporando por primera vez la importancia de su diversidad regional producto de su historia y de su extensión territorial (Parejo, 1998, p. 56).

En definitiva, tal como señaló Domínguez Ortiz (1980) existe un cierto *patriotismo territorial*, que nos hace sentirnos solidarios con todos los que habitaron con anterioridad esta tierra, “aunque su sangre no corra por nuestras venas”.

En esta misma línea, la diversidad y riqueza paisajística de Andalucía, relacionada asimismo con la amplia variedad regional, es otro de los elementos fundamentales en la enseñanza de la “cultura andaluza”. Sin embargo, pese a trabajar la diversidad de paisajes naturales y culturales se pretende gestar la idea de unidad, que ayudará al alumnado a elaborar una concepción del paisaje como resultado de la interacción entre elementos físico-químicos, naturales y sociales, interacción que se desarrolla de una forma peculiar y que otorga a los paisajes unos determinados valores (ecológicos, estéticos, económicos, históricos...).

Precisamente, uno de los elementos definidores más importantes de los paisajes es su evolución histórica, de forma que la historia, es otro de los parámetros educativos a tener en cuenta en la construcción pedagógica de la identidad andaluza, con todos los pros y contras que ello conlleva, ya que ésta dependerá, en gran medida, del tipo de conocimiento histórico que se transmita o quiera transmitir en el aula, lo cual a su vez estará en manos de injerencias políticas e ideologías. Esto es, el tipo de historia que enseñamos en las aulas no es neutra y responde taxativamente a un posicionamiento epistemológico concreto que variará en los libros de textos de diferentes editoriales así como en la práctica docente personal de cada profesor/a.

En este sentido, lo más habitual en las diferentes editoriales de los libros de texto es realizar en el tercer ciclo de primaria un acercamiento a la historia de carácter positivista basado en el aprendizaje memorístico de una línea temporal de hechos históricos sucesivos y ordenados en el tiempo (cronológico) que es poco útil para favorecer la creación inicial de una consciencia histórica. De este modo, en los libros de texto suelen aparecer los contenidos de historia en los últimos dos o tres temas, periodizados a través de criterios políticos (reyes, gobernantes, conquistas...), de forma que por cada período se hace una análisis general estatal del mismo dejando una o dos páginas (en el mejor de los casos) para el análisis de dicho período en Andalucía, transmitiendo así al alumnado la equívoca idea de que la realidad histórica andaluza llevaba un recorrido paralelo y al margen de la historia de España, fomentando así la parcelación del conocimiento y en cierto modo, la desestructuración del mismo⁵.

Por otra parte, uno de los instrumentos teóricos más potentes para generar sentimiento de identidad colectiva local y comunitaria es el patrimonio cultural, siendo el histórico artístico el predominante en las escuelas. Tal como señala Neus González, utilizar el patrimonio cultural como un recurso educativo puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social (González, 2008, p. 24), a lo que añadimos que no sólo como recurso sino también como fuente primaria.

En este sentido véase la competencia cultural y artística que, entre otras cuestiones, se muestra *un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades*.

⁵ Un hecho que deriva de esta circunstancia es que se percibe a nivel patrimonial que los elementos identitarios andaluces propios de la época medieval, por citar un ejemplo, son los que tienen que ver con la cultura del románico y del gótico por asimilación con el resto del territorio español, siendo una circunstancia grave, teniendo en cuenta que impartimos docencia en Granada, que a pesar de que todos reconocen la Alhambra como un elemento de identidad de primer orden de la cultura hispanomusulmana tienen un desconocimiento manifiesto sobre la cultura andalusí y de los elementos que han pervivido hasta hoy tanto a nivel material como inmaterial, y lo que es aún peor, no reconocen ni tienen conocimiento alguno sobre la cultura mudéjar. Para nuestros estudiantes, esta es prácticamente desconocida, siendo a nuestro juicio la que mayor aplicación didáctica podría tener en el aula por su valor global para abordar no solo contenidos, sino competencias y temas transversales.

La importancia del patrimonio la hemos podido constatar al destinar en el currículum del área de conocimiento del medio de Andalucía un núcleo temático (el 3) para ello, cuya relevancia y sentido educativo se basa en que *el patrimonio de una sociedad constituye una referencia básica para quienes integran esa comunidad humana. En el patrimonio, como reflejo de la cultura, las personas se reconocen como miembros de una comunidad. El patrimonio es, así, a un tiempo, raíz compartida y embrión de proyectos de futuro. De ahí el interés educativo de este núcleo temático, cuyo tratamiento puede contribuir a que los alumnos y alumnas vayan reconociendo y apreciando, en sus diversos aspectos, aquello que, desde la perspectiva de nuestra sociedad, es considerado como patrimonio de los andaluces y andaluzas.*

De estas palabras se deduce la absoluta importancia que la educación patrimonial tiene para la gestación de las identidades personales y colectivas⁶.

Asimismo, en los contenidos del bloque temático 5, “cambios en el tiempo” (Anexo II, real decreto 1513/2006), puede verse la importancia que cobra el patrimonio en este sentido a través de estos contenidos: reconocimiento y valoración del significado de algunas huellas antiguas en el entorno (tradiciones, edificios, objetos) (segundo ciclo); conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural (tercer ciclo).

Hemos podido constatar, por lo general, la escasa innovación en la didáctica patrimonial en las aulas, ya que no está enfocada a una educación patrimonial sino más bien desde una perspectiva estético-artística, tomando como referencias provinciales los mismos monumentos generación tras generación. Los monumentos históricos-artísticos que centran los materiales didácticos reiterativa y frecuentemente son: la Alhambra, la Capilla Real y la Catedral de Granada, la Alcazaba de Almería, la Catedral de Cádiz, la Mezquita de Córdoba, el monumento a Colón de Huelva, la Catedral de Jaén, la Alcazaba y Catedral de Málaga y la Torre del Oro y la Giralda de Sevilla.

Por último, un tratamiento especial necesitaría el trabajo de los símbolos de Andalucía, los cuales suelen trabajarse en su efeméride el 28 de febrero: himno, bandera y escudo⁷. Los tres símbolos corresponden a un contexto socio-político concreto y responde al

⁶ Educación patrimonial que ahora se ha visto reforzada de manera positiva con la implantación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, en el que el binomio Patrimonio y Educación adquieren valor dentro de las políticas culturales.

⁷ En Granada los estudiantes se incorporan a los Centros Educativos después de cursar la asignatura de “El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía”, por eso, los elementos relacionados con el Día de Andalucía los analizamos con detenimiento en ella. Además la primera actividad en la que participan activamente en las Escuelas es la preparación de la celebración de esta efeméride. Sabiendo que en la mayoría de los casos las actividades que se organizan son lúdicas, deportivas y/o musicales y que tienen como núcleo central el disfrute con las familias de un desayuno compuesto con pan con aceite y azúcar, salvo escasas variantes, nuestra labor consiste en concienciarles sobre la necesidad de desarrollar otro tipo de actividades, que no necesariamente deben ser excluyentes a esta, donde los alumnos adquieran valores y conocimientos relativos al verdadero significado del 28 de febrero y de sus símbolos, así como a la adquisición de compromisos ya desde pequeños con la sociedad y el conocimiento del funcionamiento de las instituciones. En este sentido, por citar algún ejemplo, actividades relacionadas con la política y la democracia (aplicación de un referéndum, el ejercicio del derecho al voto...) serían interesantes y muy oportunas.

interés de generar un sentimiento comunitario de unión e identificación con un territorio y una ideología, sin embargo, muchas son las voces que defiende la artificialidad de esta unión y la necesidad de diferenciar dos Andalucías, Oriental y Occidental, con historia, costumbres, dialectos, paisajes, etc. diferentes. En esta línea Sánchez Faba (1978) afirmaba que *lo lógico y deseable sería la constitución de dos comunidades autónomas: de dos Andalucías*⁸.

Será en las unidades didácticas destinadas para la celebración del día de Andalucía donde más presentes están no solo los símbolos, sino también muchos de los estereotipos asociados a la cultura andaluza en general y a los andaluces en particular: flamenco, toros, sol, alegría, juerguistas, graciosos, abiertos, amantes de su tierra, hospitalarios..., que como todos los estereotipos, están contruidos sobre premisas falsas y consentidas, lo cual la educación formal debería de atajar para lograr su desarticulación⁹. Tal como dice Galiana, *los estereotipos que se han ido gestando a lo largo del tiempo de los andaluces por confluencia de múltiples factores les han hecho crecer como «pequeños universos de sentido» en el imaginario colectivo* (1999, p. 101) y la educación ha de contribuir a gestar identidades que no estén basadas en ideologías ni estereotipos.

Por último destacar en esta línea, el trabajo realizado en las aulas en torno a personajes relevantes de Andalucía, los cuales son todos varones dedicados a las artes plásticas y escénicas (escritores, pintores, cantaores, etc.), incluyendo en contadísimas ocasiones alguna mujer, lo cual no deja de sorprender en pleno siglo XXI, marco de escuelas “coeducativas”.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: VÍA DE CAMBIO.

Una vez analizados los parámetros pedagógicos e ideológicos de la construcción de la identidad andaluza proponemos la necesidad de reconstruir esta a través de propuestas de mejora atendiendo a los resultados del análisis histórico-cultural, con el fin de transmitir la identidad andaluza con una base científica actualizada, logrando que se produzca una transferencia entre el conocimiento académico de las investigaciones universitarias a la sociedad a través de la escuela. Para ello consideramos necesario que se inicie una vía de cambio en la formación inicial del profesorado, en la que la innovación

⁸ A este respecto nos gustaría citar el Trabajo Fin de Grado desarrollado por José Antonio Morales Molina el pasado curso en la Universidad de Granada, titulado “Granada: nuestra tierra, nuestra cultura”, tutorizado por Antonia García Luque, en el cual presentaba una innovadora y transgresora propuesta didáctica para trabajar una de las dos regiones de Andalucía, la Oriental, centrándose en la cultura granadina.

⁹ Cuando le pedimos a los alumnos que respondieran a las preguntas relacionadas de la Orden de 2007 de Andalucía (¿Qué rasgos sociales o culturales nos parecen característicos de Andalucía? ¿Por qué? y ¿Cómo nos ven a los andaluces y andaluzas desde diversos países del mundo?) las respuestas iban en la misma línea de los estereotipos y su visión de la imagen de Andalucía en el exterior era dramática y catastrófica, en la que la idea del “país de charanga y pandereta” y “la tierra más alegre de los hombres más tristes” seguía estando vigente, a pesar de que hoy día la realidad ya no es así y la imagen de Andalucía en el mundo ha cambiado ligeramente.

y el pensamiento crítico estén presentes, tal como pretende la legislación vigente. Por esta razón consideramos que la vía de cambio debe iniciarse en los dos escenarios en los que tiene lugar la formación inicial de los futuros maestros y maestras de Grado de Educación Primaria: la universidad y la escuela.

1. Universidad: es el ámbito de su formación académica y en él debe desarrollarse el conocimiento del currículum oficial y las implicaciones de la política educativa actual en la actividad docente. Ahora bien, si sólo nos limitamos a eso corremos el riesgo de considerar menos importante el conocimiento profesional, el cual se fomenta con la innovación y el pensamiento crítico, dando autonomía a los futuros docentes desde esta actividad reflexiva.

Si los futuros maestros/as en su formación inicial adquieren el pensamiento crítico, fundamentarán su toma de decisiones en los diferentes ámbitos de su actividad, en la evaluación de la información y en los conocimientos previos, teniendo en cuenta siempre que nuestra forma de actuar y nuestras acciones se basan en lo que creemos y decidimos hacer. Con ello adquirirán tanto habilidades cognitivas como afectivas sin dejar de lado competencias metacognitivas y la evaluación epistemológica (Aubusson, P. y Schuck, 2013).

2. La escuela: la formación del alumnado en este ámbito será eminentemente práctica, técnica y basada en la experiencia en el aula. La misión de la escuela y por tanto la suya, no consiste únicamente en enseñar a los niños y niñas conocimientos pertenecientes a campos especializados, sino enseñarles aprender a aprender procurando que el alumno adquiriera una autonomía intelectual (López Aymes, 2012, p. 42). Una vía para lograrlo es que se favorezca el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, contexto donde los maestros/as pondrán en práctica todo lo aprendido. De hecho existen diferentes programas que han sido diseñados con este fin y donde se considera fundamental desarrollar la indagación como método que favorece las habilidades cognitivas (Lipman, 1998; Sáiz y Fernández, 2012; Sáiz y Rivas, 2012).

Como conclusión decir que si desde la escuela se favorece la adquisición por parte de los/as niños/as del pensamiento crítico, éstos irán adquiriendo, sin duda, capacidades como: saber centrarse en la pregunta; analizar los argumentos; formular las preguntas de clarificación y responderlas; juzgar la credibilidad de una fuente; observar y juzgar los informes derivados de la observación; deducir y juzgar las deducciones; inducir y juzgar inducciones; emitir juicios de valor; definir los términos y juzgar definiciones; identificar los supuestos, decidir una acción a seguir e interactuar con los demás; integración de disposiciones y otras habilidades para realizar defender una decisión (Ennis, 2011). De esta forma serán capaces de reconstruir la identidad andaluza, alejada de estereotipos y sesgos ideológicos, con el rigor científico necesario de acuerdo a la evolución histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubusson, P., & Schuck, S. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. [En línea] *Teacher Development*, 17 (3), 322-333. Accesible en: doi:10.1080/13664530.2013.813768.
- Domínguez Ortiz, A. (1980). *Andalucía ayer y hoy*. Barcelona: Planeta.
- Galiana, R. (1999). La construcción de estereotipos andaluces por los medios. *Comunicar*, 12, 101-106.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Accesible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- González, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 23-36.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: de la Torre.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Nieto, A. M. Y Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27 (1), 202-209.
- Parejo, C. (1998) Permanencias y cambios en las transmisiones didácticas sobre Andalucía. *Boletín de la AGE*, 26, 55-62.
- Ruiz Carmona, M. (1992). *La cultura andaluza en la Educación Primaria*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17 (1), 18-34.
- Sánchez Faba, J. (1978). Dos Andalucías. *Diario Ideal de Granada*. Diario Regional de Andalucía Oriental, 3-4.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA DAR RESPUESTA A PROBLEMAS SOCIALES INVISIBLES DESDE EL CURRÍCULO

ROSER CANALS CABAU
Universidad Autònoma de Barcelona
Roser.canals@uab.cat

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Con la publicación de Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la enseñanza pública convocó el pasado curso diversas jornadas de huelga contra la llamada “ley Wert” y contra la política educativa del gobierno. En un colegio público de Sabadell (Barcelona) la tutora de 5º curso de primaria repartió una nota informativa de la dirección del centro explicando que el profesorado del centro se adhería a la convocatoria de huelga por lo que el centro permanecería abierto cubriendo los servicios mínimos. Una niña preguntó a la maestra por qué los profesores hacían huelga y la maestra contestó que los maestros habían discutido en claustro sobre los cambios que la nueva ley incorpora al sistema educativo y sobre los recortes en enseñanza. Explicó que algunos maestros expusieron su punto de vista y, posteriormente, votaron por mayoría hacer huelga como medida de protesta. Al día siguiente, el padre de uno de los alumnos de la clase, presentó un escrito ante la dirección del centro donde exponía su desacuerdo con la explicación que la maestra dio a los alumnos, argumentando que la función de los maestros es impartir conocimientos y que las cuestiones que no tienen que ver con los contenidos de enseñanza, corresponde a los padres decidir qué y cómo se debe explicar a los niños.

La profesora de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales planteó este caso a los estudiantes de 2º curso de la titulación de maestro de educación primaria en un debate, para discutir si las cuestiones que plantean los niños y niñas en la escuela sobre problemas sociales de la actualidad, deben tratarse o no en clase. La participación fue elevada y muy animada con argumentos a favor y argumentos en contra. Unos argumentaron que los profesores deben mantenerse neutrales ante problemas y situaciones como ésta, ya que los niños de estas edades son fácilmente manipulables; otros argumentaron no se debe exponer que a los niños ante problemas del mundo de los adultos; y otros, que hay que responder a todas las preguntas de los alumnos, aunque no formen parte del currículo y que los profesores tienen que dar a conocer la realidad por dura o controvertida que sea.

Este ejemplo pretende ilustrar una situación real que se da en las escuelas y que los maestros tienen que afrontar aunque no sea parte del programa o del currículo de la asignatura. La primera cuestión a resolver es si este tipo de preguntas de los alumnos se deben responder o hay que obviarlas. Mayoritariamente los estudiantes tienen claro que los maestros deben dar respuesta a todas las preguntas que plantean los alumnos; lo que no está tan claro es cómo deben darse las explicaciones y si el maestro puede ser objetivo o neutral ante problemas y hechos y situaciones sociales controvertidas. Estas dudas hacen presuponer que los estudiantes de educación primaria no han desarrollado suficientemente un pensamiento social crítico que les permita abordar con seguridad cuestiones como la que hemos planteado, relacionadas con problemas sociales de la actualidad, sobre los que un profesional de la educación debe tener criterio.

Por otra parte, el desarrollo del pensamiento crítico es una competencia del currículo pero difícilmente se materializa en las actividades del aula, aunque se reconoce como una necesidad urgente para dotar de criterio a la ciudadanía, para posicionarse ante los retos, dilemas y urgencias de nuestro tiempo, así como para garantizar la libertad de las personas. Su enseñanza también forma parte del currículo oculto; se enseña si el profesorado por su ideología u opción política está especialmente sensibilizado, pero no tiene prácticamente presencia en los programas de estudio y mucho menos en las programaciones didácticas y en los libros de texto. En estos momentos aparece como una necesidad urgente a causa del contexto social (pobreza), económico (crisis) y político (corrupción) que se vive en España. Para ello es un requisito indispensable formar a los futuros maestros en las estrategias, metodologías y recursos didácticos que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos.

El sector minoritario del profesorado que lo incorpora en la práctica de sus aulas suele ser más por una actitud crítica ante la realidad, que una finalidad educativa planificada a partir de definir unos objetivos de aprendizaje, una selección de contenidos, la aplicación de determinadas estrategias y metodologías, el diseño de unas actividades didácticas y una planificación de su evaluación. Además se trata de una presencia casi exclusiva de la educación secundaria, bien porque parece que el desarrollo del pensamiento crítico es una capacidad cognitiva que requiere un nivel de madurez más elevado, o bien porque se tiende a relacionar con temáticas poco adecuadas para el alumnado de primaria.

Aunque se trata de una competencia docente transversal a todas las asignaturas, desde la didáctica de las ciencias sociales se enseña a los futuros maestros a diseñar secuencias didácticas para trabajar los contenidos a partir de problemas sociales relevantes objeto del pensamiento social crítico.

Esta comunicación se plantea, en primer lugar, identificar como se expresa el pensamiento social de los estudiantes de grado de maestro de primaria a través de sus puntos

de vista y argumentaciones sobre problemas educativos vinculados a la realidad social, política y económica actual. En segundo lugar, se propone caracterizarlo para mejorar su desarrollo desde la didáctica de las CCSS. Por último, plantea propuestas didácticas para que los futuros maestros incorporen su enseñanza en el currículo de las áreas de medio social y cultural, educación para la ciudadanía (LOE) y valores sociales y cívicos (LOMCE), desde la convicción que la educación es un pilar estratégico para estructurar una sociedad futura cohesionada, justa y más democrática.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EL PENSAMIENTO SOCIAL QUE DEBERÍAN DESARROLLAR LOS ESTUDIANTES?

Según P. Benejam, la ciencia es el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas de la sociedad en cada momento histórico, por lo tanto está condicionada por sus necesidades e intereses. Así pues, el saber es una interpretación que admite la duda, la crítica y la formulación de respuestas alternativas. (Benejam, 2014). El conocimiento sobre los hechos y problemas sociales es aún más complejo porque trata situaciones que afectan a las personas y están especialmente condicionadas por los intereses de los distintos colectivos sociales y por la ideología o manera que cada uno tiene de ver el mundo. Para superar la relatividad del conocimiento social Santisteban propone la enseñanza de las ciencias sociales desde la racionalidad:

En las ciencias sociales la racionalidad nos ayuda a comprender y a superar la complejidad del estudio de la sociedad, es decir, cómo han sucedido los acontecimientos y qué diversidad de factores han intervenido en ellos. En la educación primaria la complejidad del conocimiento social debe abordarse en un ambiente de libertad participativa, favoreciendo la realización de preguntas, es establecimiento de hipótesis y la imaginación de alternativas. De esta manera ayudaremos a desarrollar capacidades para la comprensión de la causalidad, la intencionalidad y el relativismo... (Santisteban, 2011).

Según Pagès, estas capacidades constituyen el *pensamiento social* a enseñar para capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales (...) a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales y cualquier aspecto de la sociedad. (Pagès, 1998) y se caracteriza por ser *crítico*, para realizar juicios razonados y valorar situaciones y comportamientos, y *creativo* para pensar alternativas. (Santisteban, 2011).

Para enseñar a los alumnos a pensar socialmente la realidad primero hay que enseñar a los futuros maestros a cuestionarla, a dudar de las afirmaciones y tratar de comprobar y contrastar la información para poner a prueba la consistencia de los razonamientos, las opiniones o las afirmaciones. De esta forma estarán en disposición de emitir buenos juicios y de aportar soluciones y alternativas creativas, en base a razones fuertes y pertinentes, a partir del conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales.

Para ello algunos indicadores que pueden facilitar el desarrollo de un pensamiento social crítico a partir de la didáctica de las ciencias sociales, son:

- Observar la realidad e identificar un hecho, problema o situación social controvertida.
- Hacerse preguntas: ¿Qué pasa? ¿Dónde pasa? ¿Por qué sucede? ¿Qué consecuencias tiene?
- Informarse: ¿Quién lo dice? ¿Por qué lo dice? Busca datos.
- Comprobar y contrastar la información en diferentes fuentes.
- Analizar y comparar las diferentes opiniones.
- Organizar y estructurar las ideas con una finalidad: ¿Qué se pretende conseguir?
- Formular el propio punto de vista.
- Buscar argumentos y ejemplos para justificar una opinión.
- Contrastar los propios argumentos con los de los demás de manera constructiva.
- Plantear soluciones y alternativas

(Elaborado a partir de Richard, P y Elder, 2005).

ANÁLISIS DE LA EXPRESIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO DE PRIMARIA

La experiencia que se analiza se ha desarrollado en la asignatura “Enseñanza y aprendizaje del medio natural, social y cultural” de 2º curso de la titulación de Maestro de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015.

Si bien en la “Guía docente” no se explicita el desarrollo del pensamiento social crítico ni en los objetivos de la asignatura, ni en los contenidos, ni en los resultados de aprendizaje, la asignatura se propone, desde el enfoque del modelo didáctico crítico, que los estudiantes sean capaces de

- Analizar el currículo de Educación Primaria del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y con la entrada en vigor de la LOMCE de las áreas de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.
- Interpretarlo para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos escolares relativos al estudio de la naturaleza y la sociedad
- Identificar y valorar las aportaciones de las ciencias sociales, la geografía y la historia, a la enseñanza y el aprendizaje para la construcción del espacio geográfico, del tiempo histórico y de los estudios sociales en la escuela.

En las competencias generales a desarrollar en la titulación se explicita que los estudiantes tienen que ser capaces de:

- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

- Fomentar la lectura y el comentario crítico de los diferentes dominios científicos y culturales del currículo escolar.

Desde esta perspectiva la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales tiene como finalidad orientar las decisiones de los futuros maestros para construir un conocimiento social que vaya más allá de la transmisión del sistema de valores que establece la sociedad. Se propone educar para la comprensión del mundo y su transformación hacia una sociedad más democrática. Trata de enseñar a construir un conocimiento social para la comprensión e interpretación de problemas sociales, que descubra las razones e intereses que hay detrás de las posibles interpretaciones y posibilite el planteamiento de soluciones y alternativas. Con el fin último de predisponer a los alumnos a la acción, la participación y el compromiso para la mejora de la sociedad.

En la práctica la profesora plantea un debate en cada uno de los temas del programa a partir de cuestiones de la actualidad que tengan relación con los contenidos. Se pretende que los estudiantes se posicionen en relación con los problemas sociales relacionados con la educación y la profesión docente, se documenten y estén informados de la actualidad, contrasten la información desde diferentes puntos de vista y a partir de diversas fuentes de información, y argumenten sus opiniones en base a las razones de la didáctica de las ciencias sociales desde el enfoque del modelo didáctico crítico.

Se analiza las aportaciones de 20 estudiantes en relación con tres de los temas propuestos para el debate:

Tema 1: Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

Debate: ¿Por qué cada vez que hay un cambio de mayoría parlamentaria en España se promulga una nueva ley de educación? ¿Por qué el área de ciencias sociales es de las más afectadas por los cambios legislativos?

Tema 2: Selección de contenidos de ciencias sociales.

Debate: Algunos padres no están de acuerdo que en la escuela se traten problemas y conflictos sociales como: la guerra, la crisis económica, las huelgas contra la LOMCE, el proceso soberanista de Catalunya... ¿Crees que se deben abordar estas cuestiones en el aula? ¿Cómo se deben tratar? ¿El maestro puede ser objetivo?

Tema 3: El tiempo histórico.

Debate: Teniendo en cuenta las finalidades de la enseñanza de la historia, ¿se deberían juzgar los crímenes del Franquismo, como pretende la juez argentina Maria Servini de Cubría?

Los criterios e indicadores utilizados para valorar la calidad del pensamiento social crítico que construyen los estudiantes son (Canals, 2007):

Criterios	Muy adecuado (2 puntos)	Bastante adecuado (1 punto)	Poco adecuado (0 puntos)
Posicionarse en relación con problemas sociales de la actualidad	Su punto de vista es totalmente coherente con la cuestión a debatir	Su punto de vista está parcialmente relacionado con la cuestión a debatir	No manifiesta su punto de vista o bien tiene poco que ver con la cuestión a debatir
Documentarse y buscar información sobre dichos temas	En la formulación de su punto de vista aporta información diversa a partir de la consulta y lectura de documentos, expertos, teorías...	En la formulación de su punto de vista aporta alguna información a partir de la consulta y lectura de ...	En la formulación de su punto de vista no aporta información a partir de la consulta y lectura de ...
Contrastar la información desde diferentes puntos de vista y con diversas fuentes de información	La información que aporta se basa en planteamientos diversos y contrastados	La información que aporta se basa en un único planteamiento	No aporta ningún tipo de información
Argumentar las propias opiniones en base a al conocimiento del la didáctica de las ciencias sociales	Utiliza varios argumentos en base a los conocimientos adquiridos de didáctica de las CCSS	Utiliza algún argumento en base a los conocimientos adquiridos de didáctica de las CCSS	No utiliza argumentos subjetivos que no se relacionan con los conocimientos adquiridos de DCS

Valoración de los puntos de vista expresados por los estudiantes:

	Posicionarse en relación con problemas sociales de la actualidad			Documentarse y buscar información sobre dichos temas			Contrastar la información desde diferentes puntos de vista y con diversas fuentes de información			Argumentar las propias opiniones en base a al conocimiento del la DCS		
	2	1	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0
Tema 1	10%	90%			60%	40%		20%	80%	0	60%	40%
Tema 2	21%	60%	19%		45%	55%		12%	88%	15%	85%	
Tema 3	35%	65%		21%	70%	9%	15%	60%	25%	30%	70%	

De estos resultados se desprende que la calidad del pensamiento social que construyen los estudiantes cuando exponen sus puntos de vista en relación con problemas sociales de la actualidad relacionados con los contenidos de la asignatura, es bastante pobre.

Si bien la mayoría expone su punto de vista de acuerdo con los temas planteados en el debate, fían sus opiniones a los conocimientos de qué disponen y suelen documentarse poco. Cuando el tema de debate se ejemplifica mediante un hecho del que no tienen conocimiento, los estudiantes se interesan por documentarse, aunque el nivel de profundidad debería ser más elevado (por ejemplo en el debate del tema 3 se aporta el link a la noticia sobre la juez argentina).

Se comprueba que prácticamente no contrastan la información de qué disponen con otros planteamientos u otras fuentes y se basan, sobretodo, en la información que obtienen de las explicaciones de la profesora que no suelen cuestionar ni matizar. Cuando se les proporciona una noticia de la actualidad como ejemplo, algunos estudiantes se interesan por saber qué opinan los que piensan lo contrario.

En relación con los argumentos que justifican su punto de vista, se basan en conocimientos generales de pedagogía y se utilizan pocos argumentos basados en conocimientos de la didáctica de las ciencias sociales que forman parte del programa de la asignatura. No obstante, se observa que a medida que adquieren mayor experiencia y gracias a las orientaciones de la profesora, que precisa que un objetivo de la actividad es aplicar los conocimientos sobre el tema, se produce una mejora progresiva.

La calidad de la argumentación mejora en aquellos temas de debate que tienen una relación muy clara con el tema trabajado en clase. En cambio cuando la relación es más difusa tienden a improvisar y opinar de forma muy subjetiva como si se tratara de un debate “televisivo” donde prácticamente no se utilizan argumentos basados en el conocimiento.

PROPUESTAS PARA INCORPORAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CCSS

- a) En relación a la coordinación de la titulación, plantear qué aspectos deberían abordar las distintas asignaturas para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (capacidades cognitivo-lingüísticas, resolución de problemas, preguntas productivas, gestión de la información...) y trabajar de forma coordinada.
- b) En relación a la asignatura “Enseñanza y aprendizaje del medio natural, social y cultural”:
 - El pensamiento social debería explicitarse en el programa como una competencia docente a desarrollar.
 - Dar más importancia a las sesiones de seminario que a las sesiones de gran grupo (sesiones con 70-80 estudiantes) para potenciar un aprendizaje más práctico.
- c) En relación con la organización y metodología de la asignatura:
 - Plantear cuestiones abiertas que susciten la duda en los estudiantes y la necesidad de buscar información y contrastarla.

- Incorporar el debate y la discusión en los seminarios y potenciar herramientas virtuales, como por ejemplo el foro del campus virtual.
- Incorporar la autorregulación en el debate para explicitar los aspectos cualitativos de la argumentación para que los estudiantes se apropien de ellos; incluso que los estudiantes propongan temas de debate.
- Potenciar el análisis y resolución de situaciones o casos como los que se dan en la realidad de los centros a partir de problemas relacionados con la actualidad y con los temas del programa de la asignatura, como por ejemplo: Si los bancos se quedan con las viviendas de las personas que no pueden pagar ¿dónde vivirán las familias? ¿Cómo es que jóvenes muy bien preparados tienen que ir a buscar trabajo a otros países?

PROPUESTAS EN LA ENSEÑANZA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA QUE LOS FUTUROS MAESTROS DESARROLLEN EL PENSAMIENTO SOCIAL EN SUS ALUMNOS

Una de las claves para potenciar el desarrollo del pensamiento social en los alumnos de primaria es el enfoque que el maestro da al diseño de sus propuestas didácticas. Para ello en la formación inicial deben darse las claves para tomar decisiones justificadas en base al conocimiento didáctico y pedagógico y, a la vez, potenciar en los futuros maestros la necesidad de estar muy atento a la actualidad y la realidad educativa para conectar lo que se enseña con lo que sucede en el mundo real.

En este sentido, el enfoque de los contenidos de ciencias sociales, a partir de problemas sociales relevantes y cómo afectan a la vida de personas normales y corrientes, y su enseñanza, a partir de metodologías activas y participativas, puede facilitarlo. Veamos un ejemplo:

Malala y el derecho de las niñas a la educación

En 2014, el Comité del Premio Nobel otorgó el Premio Nobel de la Paz a la joven estudiante y activista paquistaní Malala Yousafzai, que en el 2012 los talibanes intentaron asesinar para defender el derecho de las niñas a ir a la escuela.

Secuencia didáctica:

Habilidades del pensamiento social	Actividades de aprendizaje
1. Observa la realidad e identifica un hecho social, problema o situación controvertida	El maestro o la maestra propone directamente un hecho social de la actualidad o bien plantea a los alumnos que escojan una noticia a partir de una fuente de información, como por ejemplo un informativo o publicación que presenta la actualidad en un formato adecuado a la edad de los alumnos: http://www.super3.cat/infok/videos/5390591/La-Malala-recull-el-Premi-Nobel-de-la-Pau/
2. Ante este hecho se cuestiona: ¿Qué sucede? ¿Por qué? ¿Qué consecuencias tiene?	Se propone a los alumnos que individualmente hagan una lectura comprensiva de la información con la ayuda de un cuestionario, si es necesario. A continuación, en pequeños grupos, comparten la información obtenida y se plantean otras preguntas que desearían responder. ¿Quién defiende el derecho de las niñas a la educación? ¿Sucede en otras partes del mundo?
3. Se informa, busca datos a partir de diversas fuentes	El maestro sugiere o proporciona otras fuentes de información en otros formatos que pueden ampliar el conocimiento sobre el tema y facilitan responder a las preguntas que los alumnos han formulado. Por ejemplo: la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas o la página web de UNICEF.
4. Comprueba y contrasta la información	También les orienta a buscar las razones de los demás protagonistas de la noticia ¿Por qué los talibanes no están de acuerdo con el hecho que las niñas vayan a la escuela? ¿Los padres de las niñas están de acuerdo? ¿Y el presidente de Pakistán? para destacar la importancia que tiene comprobar y contrastar que sobre un hecho social puede haber distintos puntos de vista.
5. Analiza y compara distintas opciones	Los alumnos comparan las razones de unos y otros para enriquecer su conocimiento sobre el tema y así toman conciencia de la complejidad de los problemas sociales.
6. Formula su propio punto de vista	Los alumnos se posicionan ante el problema y formulan entre todos su punto de vista de forma argumentada. Imaginad que formáis parte del jurado que otorga el premio nobel de la paz: ¿hubieseis otorgado el premio a Malala? ¿Cuáles son vuestros argumentos?
7. Busca argumentos para defender su opinión	
8. Contrasta los propios argumentos con los de los demás de manera constructiva	El maestro puede plantear un debate entre defensores y detractores ¿Cómo se podrían rebatir los argumentos de los que piensan lo contrario? ¿De qué manera se les podría convencer?
9. Transfiere el conocimiento a situaciones del propio contexto para plantear soluciones y/o alternativas	Es importante trasladar el problema a la realidad cercana de los alumnos para predisponerlos a intervenir en la mejora de su entorno social.¿Creéis que en nuestro país todos los niños y niñas tienen garantizado el derecho a la educación? El maestro puede proporcionar información complementaria, como por ejemplo datos sobre el número de chicas y chicos que no acaban los estudios de la ESO. ¿Cuáles son las causas? ¿Tendrán las mismas posibilidades laborales en el futuro? Se animará a los alumnos a plantear propuestas para promover que todos los alumnos tengan la oportunidad de completar sus estudios.
10. Organiza y estructura sus ideas con una finalidad: ¿qué se pretende conseguir?	Se propone redactar las propuestas y trasladarlas a los organismos competentes, a los responsables políticos, a los medios de comunicación local... Es importante que los alumnos visualicen que aunque se traten problemas sociales complejos, la ciudadanía puede incidir en mejorar y, tal vez, cambiar la sociedad.

El pensamiento no se produce si no es luchando con las condiciones del problema en su origen, buscando y encontrando su propio camino.

John Dewey. How we think (1910).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam, P. (2014). *Quina educació volem?* Barcelona. Ed. Rosa Sensat.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. En *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 49-59.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.
- Richard P. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org/>
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 85-103). Madrid: Ed. Síntesis.

FORMACIÓN DOCENTE: LINKANDO EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

ANA CLAUDIA CARVALHO GIORDANI

Universidad Federal de Rio Grande do Sul
aninhagiordani@gmail.com

DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA

Universidad Federal de Rio Grande do Sul
debora.sdf@gmail.com

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Universidad Federal de Rio Grande do Sul
ivaine@terra.com.br

IVAIINE MARIA TONINI

Universidad Federal de Rio Grande do Sul
nestorandrek@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La modalidad a distancia se viene consolidando en el país como posibilidad de formación inicial y continuada. Las políticas públicas de inversión en la Educación visualizan las potencialidades de la EAD, en este sentido el texto busca presentar el Curso de Perfeccionamiento Producción de Material Didáctico para la Diversidad (PMDD), dictado por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, entre octubre de 2013 y junio de 2014.

La formación docente inicial demuestra no ser capaz de preparar al docente para los nuevos e inúmeros desafíos de la profesión. Así, se evidencia la formación docente continuada como *lócus* de aprendizaje y capacitación para la docencia de mejor calidad. Una modalidad que viene creciendo en la formación continuada es la distancia.

El PMDD con el objetivo de a través de discusiones teóricas y propuestas pedagógicas para el tema de la diversidad se desea capacitar a los profesores a evaluar y a elaborar materiales didácticos que traten del tema de la diversidad. Así, evidenciamos a partir de su propuesta (Figura 1) la importancia de la Formación docente y sus posibilidades, añadiendo el tema de la diversidad como imprescindible en este contexto para discusión.



Figura 1. Pantalla inicial de la página *web* del curso.
Fuente: <http://www.ufrgs.br/prodizirdiversidade/>, 2014.

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUADA

El Profesor debe sentirse autor de las didácticas pedagógicas en aula en conjunto con sus alumnos. La formación docente inserida en su hacer cotidiano puede unir su profesión al profesor como sujeto. Como nos auxilia Novoa (2008) hay en la educación muchos discursos, pero una pobreza de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, como si las palabras pudiesen desvincularse de la realidad. En el sentido contrario a esta perspectiva, concordamos con el autor cuando afirma que es en la escuela con auxilio del compartir experiencias que el profesor puede perfeccionarse en su profesión, con referencias internas a su hacer docente. Priorizamos que la docencia se hace en el cotidiano y es allí que también pueden surgir los caminos para los retos que se presentan; sin embargo, para este fin es necesario instigar reflexiones sobre este hacer diario.

Por eso, estimular que el docente se proponga a crear materiales didácticos trae la posibilidad de reflexión de las situaciones de aula como posibilidades de didácticas articuladas con el contexto escolar específico. Posibilita que valoricemos las buenas prácticas en aula. Como profesores tenemos el deber de enseñar, pero también el continuo deber de aprender, por más que sea una condición de ser/estar profesor, sabemos que en el cotidiano hace poco espacio para reflexión necesaria, volviendo muchas veces “pesado” (Kaercher, 2014) el hacer docente. Son extensas cargas horarias en aula para compensar la poca remuneración en la educación básica. Así, la formación continuada en EAD se presenta en la contemporaneidad no como una moda educacional, sino como

posibilidad de auxilio en un período que la educación vuelve a priorizar la reflexión sobre el profesor y sus prácticas, ya que su perfeccionamiento es facilitado por los diversos instrumentos que están disponibles en esta modalidad de enseñanza.

La formación docente en Educación a Distancia debe ser interpretada como alternativa de estímulo a la reflexión de este profesional que necesita estar atento a las demandas que surgen en su aula. La EAD, después de etapas de correspondencia, radio y TV, computadoras y recursos multimedia, y posteriormente redes de telecomunicación y videoconferencias, trajo la posibilidad de clases presenciales en lugares geográficamente distantes (Carneiro, 2013). Sin embargo, actualmente a través de internet tenemos un incremento significativo a las posibilidades de la enseñanza a través de la EAD. La oportunidad de la creación de foros y charlas trae una aproximación entre tutor y cursista, semejante a una relación entre profesor y alumno en aula. También surge la interacción entre los cursistas, ya que ahora tenemos no más solamente la comunicación del Profesor y del tutor con estos, sino una interacción compartida entre todos los participantes.

La facilidad de comunicación entre los cursistas docentes facilita el intercambio de experiencias motivadas por el tema en discusión propuesto por el Profesor formador e instigadas por el tutor. En el CPMDD había la libertad para que el tutor interactúe a través de chats con estos profesores, o incluso a través de los foros de discusión propuestos por los Profesores formadores. Se reconoce que en los comentarios hay también poca interacción entre los participantes, en el sentido de una discusión más profundizada de los temas propuestos. También, los docentes demostraron en curso una gran motivación para discutir sus propuestas pedagógicas a través de los temas en cuestión. En el polo de la ciudad de Sapucaia do Sul, cerca de la Región Metropolitana de Porto Alegre, los docentes cursistas tenían acceso a un foro denominado “Momento do Cafezinho” en el que podrían opinar, discutir temas que abarcasen el tema del curso en el cotidiano de su escuela. Hubo compartición de ideas que estaban siendo elaboradas a través de las actividades solicitadas, y también discusiones de temas relacionados a diversidad, pero no eran abordados directamente en el curso, como la diversidad sexual. Estas demandas cuando compartidas entre los docentes generan una discusión que muchas veces es ausente en el ambiente escolar, en el sentido de la búsqueda por caminos que supere los prejuicios existentes. Por eso la necesidad y facilidad que la EAD proporciona para este compartir docente debe ser valorizado.

La formación de Profesores actualmente está facilitada también por el avance de los aparatos tecnológicos para acceso de los ambientes virtuales. Así como en el aula la ampliación de los espacios formales de aprendizaje se explicitan por los ambientes “m-learning” de posibilidad móvil inalámbrico (García & Aretio, 2007), o sea, el celular, tablet y notebooks con internet amplían lugares geográficos para más allá de la presencia física en el polo de Educación a Distancia. Para Profesores que residen en municipios distantes tanto de la sede de cursos presenciales como de los Polos de Educación a distancia a formación continuada se amplía por estos avances. Teníamos 8 grupos en 7

polos en las regiones Norte, Sudoeste y Centro del estado de Rio Grande do Sul, y también dos grupos pertenecían al Polo de la ciudad de Sapucaia do Sul en la Región Metropolitana de Porto Alegre (Figura 2).



Figura 2. Polos de apoyo presencial para el CPMDD. Elaborado a partir del Google Earth.

Este alcance geográfico ampliado en el CPMDD proporcionó la reflexión de temas que en condiciones distintas, difícilmente serían abordados por los profesores de distintos municipios del estado de Rio Grande do Sul en sus aulas. El tema de la diversidad ejemplificada en asuntos específicos en el CPMDD en su tercera edición fue, una vez más, una experiencia que confirma la formación continuada de profesores en EAD como posibilidad de ampliación de las fronteras, literalmente, de temas carentes de la reflexión en el aula.

DIVERSIDAD

La diversidad es un tema tan visible a nuestros ojos en la convivencia en sociedad, sino tan carente de discusión como a los efectos que su no reconocimiento puede producir. Ignorar que el otro tenga diferencias es abstenernos en el aula de nuestro hacer docente imbricado con las relaciones humanas. El tema de la diversidad posibilita como profesores a pensar más en el otro como nuestro alumno, pero también a existenciar nuestra condición como profesores y seres en este mundo también pertenecientes a las diferencias existentes (Kaercher, 2014). Conocer y reflexionar sobre las diversidades presentes en el aula, oportuniza el encuentro con el otro, en el sentido de instigar la percepción de las diferencias en que podemos evitar e incluso repensar prejuicios que dificultan la convivencia escolar y en sociedad.

Las diversidades son, tenemos la audacia de decir, infinitas; sin embargo es necesario el reconocimiento porque solamente descubrimos quiénes somos cuando reconocemos nuestra diferencia con relación al otro. También en el curso fueron abordadas más específicamente el tema de las diversidades generacionales/de edad, indígenas, étnico-raciales, diversidad/ sexualidad/ infancias y religiosas. Para este fin contamos con la colaboración de los Profesores Doctores Formadores que en conjunto con los tutores tuvieron la función de instigar a los profesores de la educación básica a reflexionar sobre estas diversidades.

Las diversidades abordadas son temas muy amplios presentando innumerables posibilidades en aula. Por ejemplo, al abordar la diversidad de generaciones (Meinerz, 2014) pretendíamos una discusión partiendo del presupuesto que en la escuela no hay una homogeneidad generacional en que la vida se sucedería en etapas de infancia, juventud, adultez y vejez, pero diferentes modos de actuar y pensar asociados a la categoría de edad o de manifestación grupal. En la escuela es necesario fortalecer el diálogo y este ocurre de forma intergeneracional necesitando que las diferentes sabidurías se reconozcan y tengan esta interlocución.

También la diversidad indígena en Brasil merece atención en la escuela ya que es inferior al 1% de la población brasileña, pero distribuidos en más de 200 etnias. Sin embargo todavía luchan para que se aseguren sus derechos en la práctica y que haya el reconocimiento por los no indios de la colaboración indígena en el pasado de su territorio y una posible ancestralidad compartida (Medeiros & Gomes, 2014). En el ambiente escolar generalmente la temática indígena es tratada de forma estereotipada y prejuiciosa, sin el reconocimiento de las diferentes etnias. Por eso, en Brasil fue aprobada en 2008 la Ley 11.645 que obliga el estudio de la historia y cultura indígena en la escuela. En el PMDD se sugirieron prácticas para construcción de materiales didácticos en el aula a partir de producciones literarias de autores indígenas y narrativas indígenas, más conocidas como “leyendas”, o incluso a través de las artes indígenas como artesanía, músicas y danzas típicas.

La diversidad étnico-racial fue abordada en el curso como necesaria para una educación antirracista ya que incluso de forma no declarada

los artefactos, narrativas y prácticas que nos rodean presentan contenido racista. Somos racistas, pues, porque construimos una cultura racista, que atribuye diferencias éticas, intelectuales y morales a las personas, de acuerdo con sus diferencias de fenotipo (color, cabello, trazos faciales). (Ramos & Kaercher, 2014. p. 88).

Estas prácticas se reproducen también en el ambiente escolar y es necesario que exista una educación que estimule posicionamientos contrarios. Eso porque estas prácticas, discursos y estándares racistas están naturalizados en diferentes espacios sociales para más allá de la escuela. Por eso en la escuela una de las alternativas puede ser la valorización y conocimiento de la raza negra, en su historia y cultura, para que sea construida una visibilidad afirmativa del negro en la escuela a través de los materiales didácticos que en ella pueden ser desarrollados.

También en el curso se abordó la diversidad de género, sexual y de las infancias de modo a reflexionar sobre la construcción de género en la infancia, así como la sexualidad y erotización de los cuerpos infantiles, muchas veces, estimulada por los medios.

Por último, también se discutió la diversidad religiosa. En este sentido los cursistas tuvieron cómo reflexionar sobre la necesidad de la manifestación de las diversas religiones en las escuelas públicas, ya que Brasil es un Estado laico. Para este fin, la diversidad religiosa no debe ser tema de una disciplina escolar, sino ser un tema constante en las discusiones en aula ya que *es un espacio público, de negociación de las diferencias, nadie puede querer que ella tenga las mismas reglas de su familia o de su religión* (Seffner, 2014. p.119).

CONSIDERACIONES FINALES

El contexto actual de la práctica docente en Brasil impone varios retos la formación continuada, sea por la extensa carga horaria en aula, sea por los nuevos temas que se vuelven necesarios de reflexión debido a los desafíos que se presentan en el contexto escolar. La Educación a Distancia se presenta como posibilidad viable ya que tiene flexibilidad tanto para el período de dedicación del docente en formación, como la flexibilidad de la ubicación ya que se la puede desarrollar en diversos polos concomitantemente.

Creemos que la formación docente necesita ser desarrollada a través de las experiencias del Profesor. Así, el Curso Producción de Material Didáctico para Diversidad se desarrolló en esa perspectiva ya que se propuso a instigar a los docentes cursistas a reflexionar sobre algunas diversidades presentes en su aula. La propuesta de elaboración de prácticas pedagógicas a partir de la reflexión sobre las diversidades generacionales/de edad, indígenas, étnico-raciales, diversidad/ sexualidad/ infancias y religiosas procuró instigar nuevas perspectivas de reflexión sobre estos temas para profesores que conviven, muchas veces, sin notar cómo son asuntos extremadamente presentes en el contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carneiro, M.L. Fernandes (2013). Educação a Distância: história e tecnologias. En M. L. Carneiro Fernandes y L. Turchielo Boff (Coords.), *Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas*. Cap. 02. Porto Alegre: Evangraf.
- García Aretio, L.G. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Kaercher, N. A. (2014). Viver não é preciso. Discutir nossos preconceitos, ainda que impreciso, é preciso! En A. C. Giordani Carvalho [et al.] (Coords.), *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade* (pp. 15-24). 3ª edición – Porto Alegre: Evangraf.
- Medeiros, J. Schneider & Gomes L. Barth (2014). Povos indígenas: diversidade na escola. En A. C. Giordani Carvalho [et al.] (Coords.), *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade* (pp.73-83). 3ª edición – Porto Alegre: Evangraf.

- Meinerz, C. B. (2014). Educação para as relações geracionais: a escola como espaço de diálogo entre gerações. En A. C. Giordani Carvalho [et al.] (Coords.), *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade* (pp. 57-65). 3ª edición – Porto Alegre: Evangraf.
- Novoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro de la profissão. *Revista de Educação*, 350, 203-218
- Accesible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Ramos, T. Muller & Kaercher G. da Silva (2014). Diversidade e a educação das relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea. En A. C. Giordani Carvalho [et al.] (Coords.), *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade* (pp. 87-95). 3ª edición – Porto Alegre: Evangraf.
- Seffner, F. (2014) Aprendizagens significativas em diversidade religiosa e liberdades laicas: algumas sugestões de trabalho. En A. C. Giordani Carvalho [et al.] (Coords.), *Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade* (pp. 117-123). 3ª edición – Porto Alegre: Evangraf.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA CULTURA DE LA CIUDADANÍA. CONTRADICCIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS

SÉRGIO CLAUDINO

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
Universidade de Lisboa
sergio@campus.ul.pt

MARIA JOÃO HORTAS

Centro de Estudos Geográficos
Universidade de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt

INTRODUCCIÓN

El compromiso con la educación para la ciudadanía aportada pela Geografía y por las Ciencias Sociales implica una fuerte responsabilidad con la intervención social, atenta a los más desfavorecidos. El “compromiso social” es un componente esencial de la identidad profesional docente, sobre todo cuando se enseñan “problemas sociales”.

En la legislación curricular portuguesa para la educación primaria e secundaria, la educación para la ciudadanía está claramente contemplada, aunque más recientemente se puede hablar de alguna desvalorización, pos se colocó como un contenido curricular transversal dejando de ocupar un lugar visible en el currículo. Por otra parte, en la ley sobre la formación inicial del profesorado, la preocupación por la educación para la ciudadanía es casi un tema olvidado.

En este estudio nos preguntamos si la Geografía y las Ciencias Sociales ministradas en las instituciones de formación inicial (donde los autores de este texto son docentes...) están a contribuir para que los futuros docentes desarrollen una mirada e una práctica renovada comprometida con la intervención social de sus futuros estudiantes asta la resolución de problemas e la promoción del ben estar en grupos marginalizados.

Para responder a esta cuestión, movilizamos los resultados del proyecto “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, donde hemos investigado las representaciones de la ciudadanía de los estudiantes de los cursos de formación inicial de 1º y 2º ciclos de Educación Básica, de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa y de los estudiantes de Geografía de 3º ciclo de la Educación Básica y de la Educación Secundaria del Instituto de Geografia e Ordenamento do Território de la Universidade de Lisboa.

EL PROTAGONISMO DOCENTE

En el final del siglo XX, Juan Carlos Tedesco (1995) nos alerta para una transformación fundamental en la relación entre la sociedad y la escuela: con la superación de las sociedades rurales, marcadas por el crecimiento de los jóvenes en la familia, la socialización primaria, que antes se realizaba en el seno de la misma familia, se trasladó en gran medida para la escuela - donde los jóvenes pasan hoy gran parte de su tiempo. En realidad, a la escuela se solicita cada vez más un proyecto integral de formación del individuo y aparentemente no se confía en las disciplinas tradicionales.: así, como sucedió en Portugal en la reorganización curricular de 2001 (Decreto-ley nº 6/2001), se multiplicaron las áreas curriculares no disciplinarias, extintas o desvaloradas con la crisis financiera, y cuya designación expresa bien esta preocupación de asegurar una gran formación ciudadana, como Educación Cívica o Área de Proyecto. La Geografía (mismo si englobada en las Ciencias Sociales, como sucede en los niveles más elementales), no responde a lo que pide una escuela que se ocupa de la formación de jóvenes dedicados a los problemas sociales, desde luego. En este caso, emerge, efectivamente, la figura del profesor. Existe una gran unanimidad de los investigadores en educación en torno al protagonismo de los docentes en la construcción de las prácticas y los discursos escolares - algo que se repite del mismo modo en Portugal. En 1893, Ferreira-Deusdado (1890, p. 13), conocido pedagogo, director de la principal revista portuguesa de educación de la época y autor del primer libro sobre enseñanza de Geografía en Portugal, sintetizará la relevancia asumida por los docentes en la escuela, con la afirmación de que el profesor es el alma de la enseñanza.

Cuando nos preguntamos si la Geografía y las Ciencias Sociales, de manera general, se asumen como saberes escolares fijados a los territorios y a las comunidades periféricas, nuestra atención recae, necesariamente, sobre la formación inicial de docentes. ¿Hasta qué punto los futuros docentes están desarrollando, en sus instituciones de formación inicial (donde los autores de este texto son docentes...), una mirada renovada sobre los territorios y las personas desvalorizadas socialmente, contribuyendo a una sociedad más justa?, desde aquellos territorios periféricos.

Movilizamos en este estudio los resultados de la investigación de las representaciones de la ciudadanía de los estudiantes de los cursos de formación inicial de 1º y 2º ciclos de Educación Básica, que serán en el futuro maestros de educación básica primaria (6-12 años) y de los estudiantes de Geografía de 3º ciclo de la Educación Básica e de Educación Secundaria que serán maestros de la educación básica e secundaria (12-18 años).

UNA GEOGRAFÍA LEJOS DE LAS PERSONAS

En Portugal, la Ley de Bases del Sistema Educativo habla del desarrollo de ciudadanos solidarios y con espíritu crítico, entre otras características (Nº 4 y 5 del Artículo 2º), pero en ningún momento concretiza a quién se dirige esa solidaridad o visión crítica.

También la Reorganización Curricular de 2001 (Decreto-Ley nº 6/2001) tiene un discurso marcado por las preocupaciones de ciudadanía, con la creación de las áreas curriculares no disciplinarias antes mencionadas, sin que en dicho discurso se concreticen preocupaciones en relación a territorios y grupos sociales marginados. Las alteraciones curriculares más recientes, de 2012, todavía vieron desvalorizar las preocupaciones sociales en el discurso de Geografía.

La Geografía tiene en su propia designación (“descripción de la tierra”) la marca de una vocación universalista (“la tierra”), pero también la de una perspectiva de abordaje: la descripción – no la intervención. Y si al pensar en la “tierra” no excluimos a sus habitantes, y inmediatamente los de territorios periféricos, estos no emergen, de inmediato, como nuestro centro de atenciones. En la Europa de principios del siglo XIX, la institucionalización de la enseñanza de Geografía en la instrucción primaria y en la enseñanza secundaria surge de forma inequívoca como instrumento del proyecto nacionalista de identificación del joven ciudadano con su país (Claudino, 2001).

En la disciplina de Geografía, del 7º a 9º año de escolaridad (12-14/15 años), Portugal, Europa y el Mundo son las escalas privilegiadas: se desvalorizan los problemas locales y a escala mundial se abordan los contrastes entre países desarrollados y subdesarrollados, pero en un discurso que tiene números de pobreza y algunas imágenes, pero que no habla ni de las causas internacionales de esos contrastes y les da una perspectiva de un modo distante a los alumnos – es una cuestión mundial, entre estados y bloques económicos, no entre personas que comparten el mismo planeta.

FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA:
CIUDADANÍA COMO SER MIEMBRO DE LA SOCIEDAD

Es en este contexto escolar que fue desarrollada la búsqueda a la que nos referíamos anteriormente, junto con i) futuros profesores de 1º y 2º ciclo de la enseñanza básica, alumnos de Máster en Educación Básica de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa; y ii) futuros docentes de la disciplina de Geografía (de los 12 a los 18 años), alumnos de Máster en Enseñanza de Historia y Geografía del Instituto de Geografía e Ordenamento do Território de la Universidade de Lisboa. Nótese que esta última institución promueve, desde 2011/12, bajo la coordinación de uno de los autores de este texto y docente de los alumnos sondados, el Proyecto “¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, Sostenibilidad e Innovación en la Educación Geográfica”, dirigido directamente a prácticas de ciudadanía local.

Para los futuros profesores de 1º y 2º ciclo (37 encuestados), el concepto de ciudadanía presentada en la cuestión “La ciudadanía puede definirse como” sugiere, en un primer momento, una configuración del concepto en un cuadro de obligaciones, valores y actitudes, complementada, en un segundo conjunto de respuestas, por la participación e intervención en la sociedad (Fig. 1). Sobre el concepto de educación para la ciudadanía,

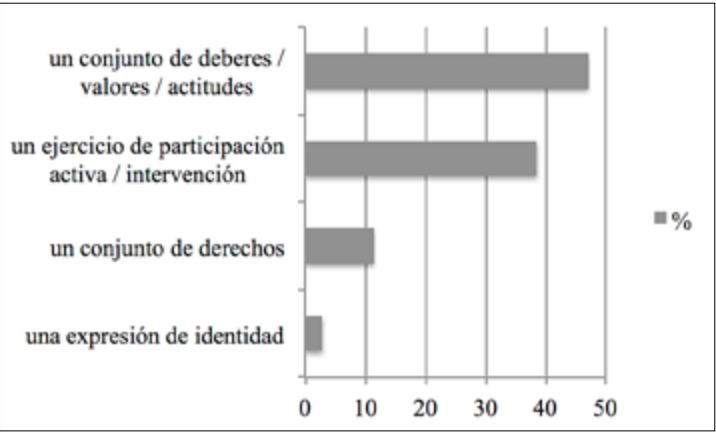


Figura 1. Significado de ciudadanía.

Fuente: 37 encuestas a estudiantes de Master en 1º e 2º Ciclo de Educación Básica (2012-13).

el análisis de contenido de las respuestas a las cuestiones abiertas fue organizada siguiendo un conjunto de dimensiones de análisis, de las cuales escogemos dos para explorar en este estudio: (i) Concepción de ciudadanía y, por tanto, educación para la ciudadanía; (ii) Papel y significación de la participación ciudadana como contenido educativo. Estas dimensiones se organizan en diferentes categorías, que serán analizadas en las figuras 2 a 6.

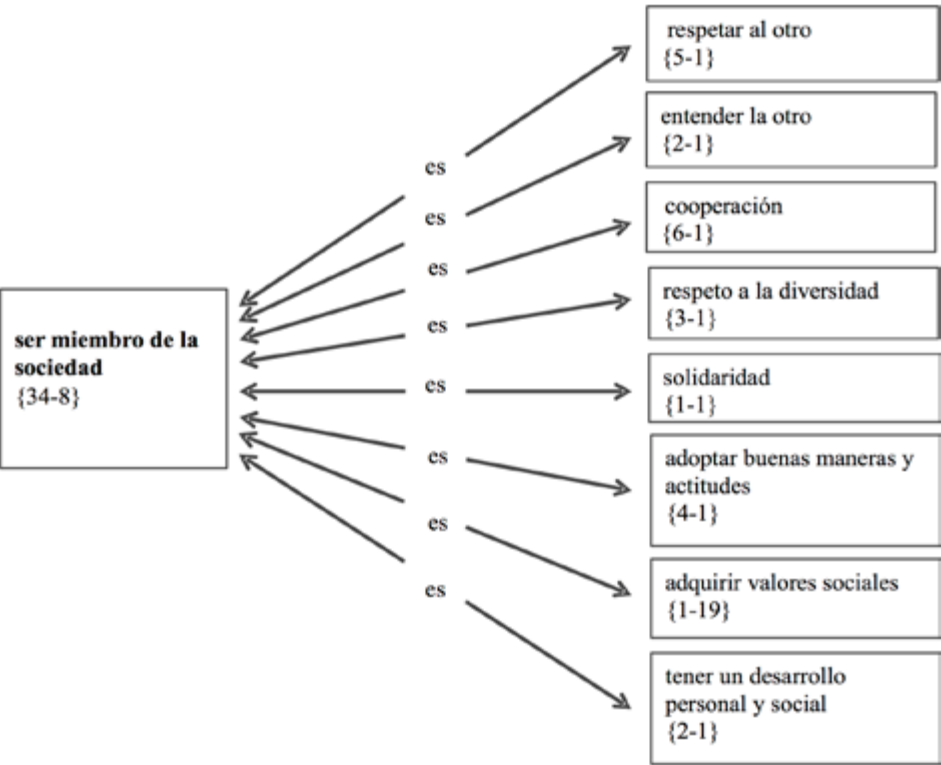


Figura 2. Ciudadanía como ser miembro de la sociedad (categoría 2).

En relación a la *concepción de ciudadanía y de educación para la ciudadanía* asumida por los futuros profesores, la mayoría de respuestas se sitúa en la categoría “ciudadanía como ser miembro de la sociedad”, utilizando palabras como: cooperación, respeto por

los otros, respeto por la diversidad y adopción de buenas actitudes (Fig. 2). En segundo lugar, la ciudadanía surge asociada a la categoría “ciudadanía como conjunto de derechos y obligaciones” materializándose a través de una educación que privilegia el conocimiento de derechos y deberes por parte de los niños y los jóvenes (Fig. 3). En tercer lugar la educación para la ciudadanía se posiciona en la categoría ciudadanía como “sujeto de participación en la vida democrática” relatándose a los respondientes a una formación que valore las responsabilidades, la obligación de ser un ciudadano activo y participar en la construcción de una ciudadanía colectiva (Fig. 4).

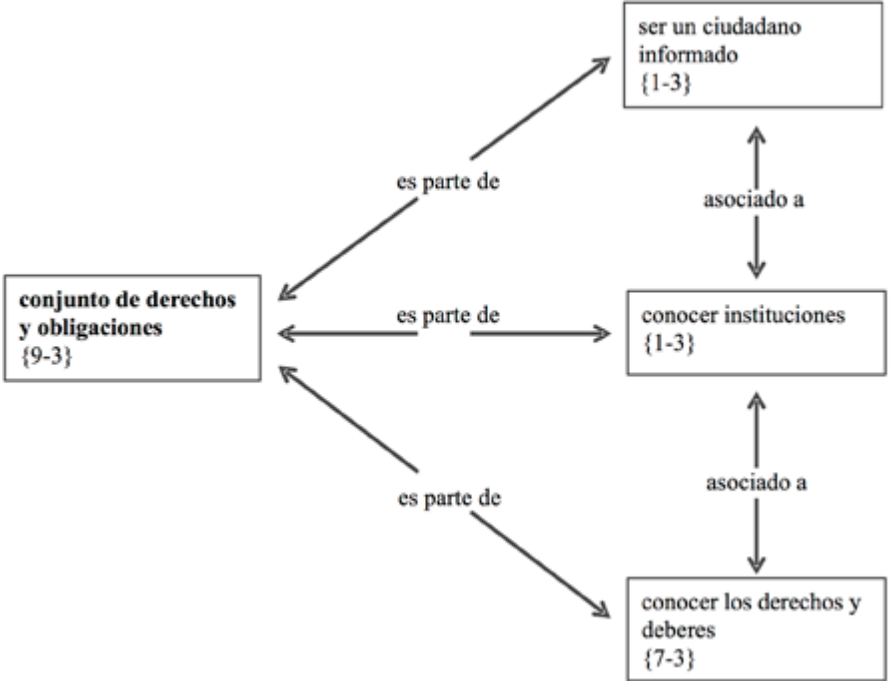


Figura 3. Ciudadanía como conjunto de derechos y obligaciones (categoría 3).

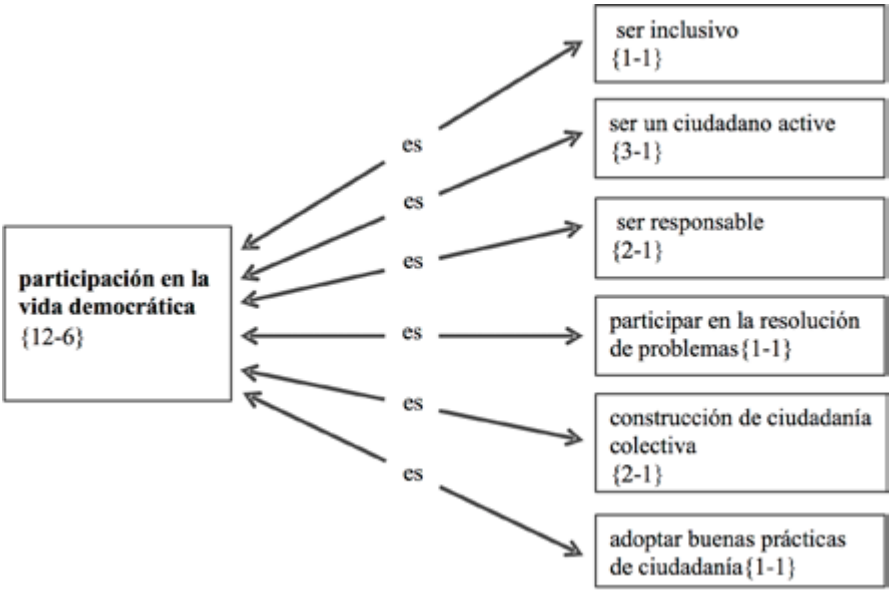


Figura 4. Ciudadanía como sujeto de participación en la vida democrática (categoría 4).

En la dimensión *papel y significación de la participación ciudadana como contenido educativo* la mayoría de las respuestas es contraria a un concepto de “participación ciudadana como un contenido educativo que aparece de forma esporádica junto con otros muchos, pero sin que tenga un valor específico”. Así, estos futuros profesores sugieren un enfoque integrado a la ciudadanía, que debe ser hecho transversalmente a los restantes aprendizajes, sin que para tal exista un punto predefinido en el currículo (Fig. 5). Esta perspectiva de enfoque educativo a la participación ciudadana surge reforzada en una segunda categoría de análisis que la privilegia como “contenido educativo relevante, siendo considerada de forma integrada y vinculada al compromiso social” visible a través de la utilización de expresiones como: un enfoque integrado; intervención y bienestar social; intervención social y participación activa (Fig. 6).

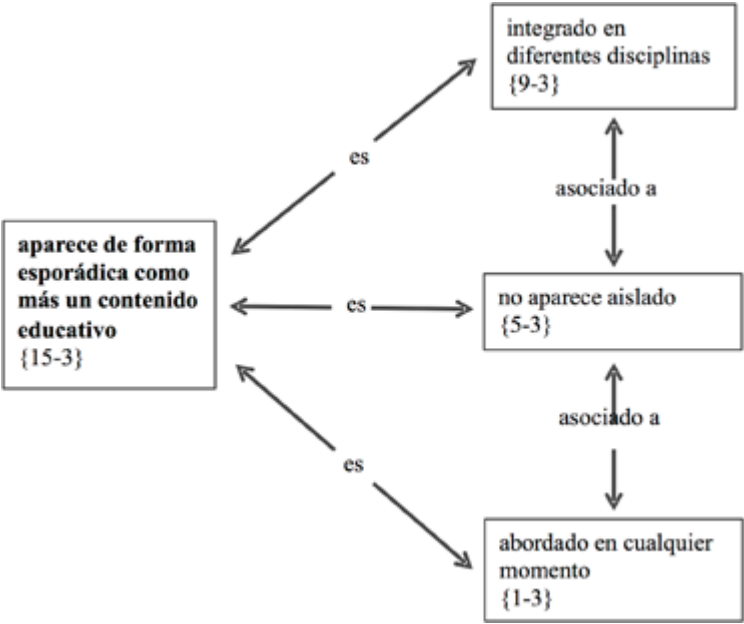


Figura 5. “Participación ciudadana” esporádica como un contenido educativo, junto con otros, sin que tenga un valor específico (categoría 2).

Las informaciones que nos fue posible recoger a partir de la observación de una secuencia de clases de estos futuros docentes, con niños de los 10 a los 12 años, nos autorizan a afirmar que el discurso escrito en que se asocia ciudadanía a participación e intervención en la sociedad, y para el cual se propone un enfoque curricular integrado que prepare para la intervención social y participación activa se vuelven invisibles en sus prácticas en el contexto del aula. Las principales preocupaciones en la gestión diaria del currículo se centran en los contenidos programáticos, en la formación para el conocimiento e implementación de derechos y deberes en el aula y en el colegio, olvidando el proclamado enfoque integrado que una educación para la ciudadanía exige. En las prácticas de una educación para la ciudadanía en el aula se convierten también en invisibles la construcción de prácticas ciudadanas activas, contextualizadas en una realidad social y preocupadas con la intervención y bienestar social.

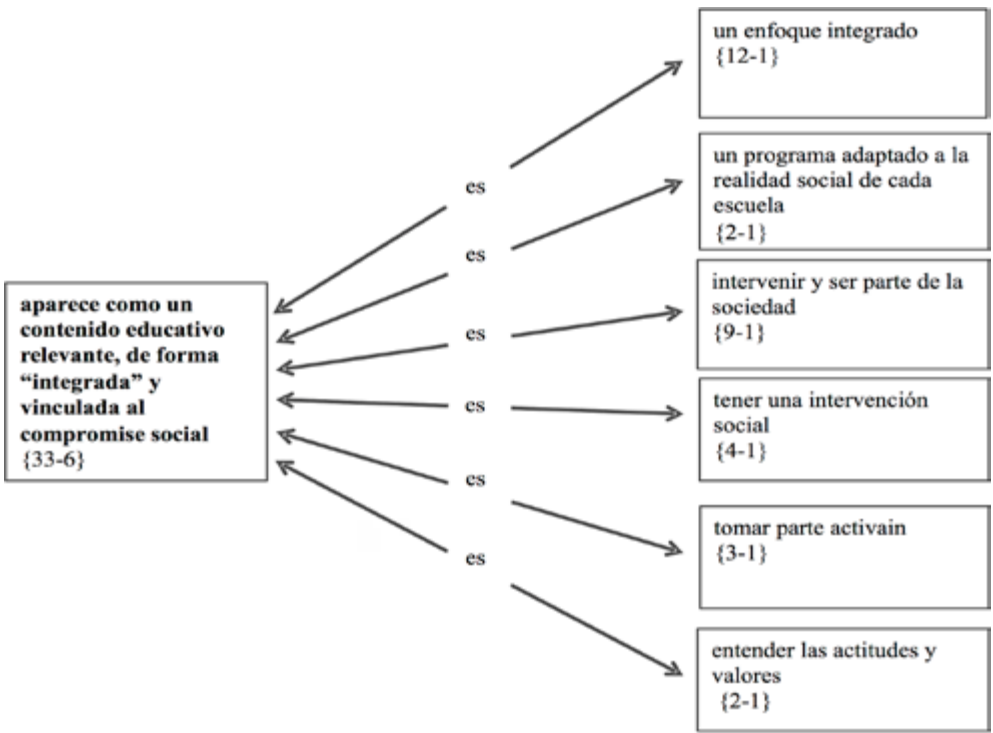


Figura 6. “Participación ciudadana” como un contenido educativo relevante, considerada de forma “integrada” y vinculada al compromiso social (categoría 4).

FUTUROS MAESTROS DE SECUNDARIO: DE BUENOS CIUDADANOS A LA PREOCUPACIÓN CON LA CORRECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

En relación a los futuros profesores de Geografía, fueron entrevistados dos grupos. El primero integraba seis alumnos, cuatro de ellos de Historia, y que en 2012/13 se encontraban en el 2º año del curso de Máster; el segundo grupo, se encontraba en el mismo año del curso citado en 2014/15 y que estaba constituido por doce alumnos, nueve de ellos de Geografía.

Interrogados sobre “¿Qué soy como ciudadano?”, la mayoría de los seis alumnos afirma participar en peticiones, algunos hablan de solidaridad social, sin presentar una referencia explícita a la preocupación por grupos marginados (Tabla 1). En relación al segundo grupo de futuros profesores, hay una preocupación en afirmarse como buen ciudadano, algunos reconocen participar en iniciativas de solidaridad social, también de protección ambiental, pero una vez más, hay una manifestación clara de preocupación por los desfavorecidos y olvidados socialmente (Tabla 2).

Tabla 1. ¿Lo que soy como ciudadano? (Grupo 1).

Voto siempre, participo en peticiones, sin participación directa
Voto, trabajo en el edificio, practico solidaridad personal
Participo en protestas, participo en peticiones
Colaboro en voluntariado social
Participo en peticiones
Participo en peticiones, soy donante de sangre

Tabla 2. ¿Lo que soy como ciudadano? (Grupo 2).

En parte soy buen ciudadano. Caridad importante.	Soy ciudadano pasivo, en la enseñanza básica y secundaria muy activo.
Soy buena ciudadana. Experiencias desarrolladas en la escuela.	Soy ciudadana pasiva, participo en campañas de solidaridad en mi región.
Soy tolerante, sensibilidad por causas sociales, estoy informada.	Yo participo en muchas iniciativas de solidaridad.
Soy buena ciudadana, sobre todo a nivel ambiental. Sin participación en iniciativas.	Yo participo en campañas ambientales, sociales y en presupuestos participativos.
Yo cumplo deberes.	Yo participo en campañas de solidaridad y presupuestos participativos
Yo cumplo reglas.	Yo soy una pésima ciudadana.
Dinamicé construcción de plazas (estacionamiento, espacio verde).	No tengo experiencia en participación ciudadana.

En relación al primer grupo de futuros docentes, preguntamos a los mismos, antes de que iniciaran la práctica escolar en los colegios, sobre la contribución formativa de la Geografía. Pocos meses después, cuando ya habían enseñado o todavía lo hacían en los colegios, preguntamos a los futuros profesores sobre sus preocupaciones durante la práctica lectiva (Tabla 3). Del primer al segundo momento hay claramente un abandono de ideales formativos, para evidenciarse la preocupación por la corrección científica de las informaciones vinculadas. Estamos bien lejos de la manifestación, por ejemplo, de preocupaciones de solidaridad social. Ya en relación al segundo grupo de alumnos, hicimos, en el inicio de los dos años lectivos del Máster, la misma cuestión sobre las preocupaciones con la enseñanza de la Geografía (Tabla 4). De una fecha a otra, se reconoce una mayor preocupación con las cuestiones de ciudadanía activa, como la resolución de problemas, pero no hay manifestación de preocupación con los grupos menos valorados socialmente, contrariamente a lo que se viene observando.

Tabla 3. ¿Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la Geografía? (Grupo 1).

¿Cuál es la contribución formativa de la Geografía?	¿Preocupaciones durante la práctica lectiva?
A Antagonismo Geografía física/humana. Contribuir a un mundo mejor.	Pasar los contenidos. Tenemos miedo de que falle algún concepto.
B Geografía Humana más vinculada a la ciudadanía. Derechos y deberes.	Pasar los contenidos. Clase es homogénea.
C Tomar consciencia del espacio, mapas, localización. Geografía subsidiaria de la Historia.	A iba a ser evaluado. Veracidad/corrección de los temas tratados.
D Todo es importante para la ciudadanía. Comprender.	Hacemos lo que las clases nos dejan. Participan. Falta de ciudadanía.
E Ocupación del territorio exige levantamiento físico.	Aulas bien preparadas, falta de algunos conocimientos.

Tabla 4. ¿Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la Geografía? (Grupo 2).

Octubre 2013	Septiembre 2014
A Conocer lo que nos rodea.	Proponer soluciones para problemas.
B Enseñar conceptos de Geografía.	Intentar llegar al máximo de alumnos.
C Enseñar el mundo, realizar trabajos.	Comprender conceptos, interpretar mapas y gráficos.
D Arte de observar el paisaje.	Sensibilizar en cuestiones del espacio.
E Entender lo que nos rodea.	Alertar de los problemas.
F Espacio físico y cómo evoluciona.	Trabajo de campo, ciudadano geográficamente competente.
G Conocer el espacio geográfico, SIGs.	Ciudadanos geográficamente competentes y activos.
H Ciudadanos geográficamente competentes, activos.	Alertar para intervención en la sociedad local.

Los futuros profesores de Geografía, mismo si estudian en una institución que promueve un proyecto nacional centrado en la resolución de problemas locales, manifiestan un notable desprendimiento de preocupaciones socio-territoriales.

CONCLUSIÓN

Los futuros profesores de Geografía y Ciencias Sociales de las dos instituciones de formación inicial de Lisboa revelan, en su diversidad, desprendimiento en relación a la existencia de comunidades y territorios marginados. Las respuestas que se proporcionan en grupos de discusión de los futuros maestros de Secundaria sugieren, incluso, que la práctica escolar los lleva a centrarse en cuestiones de rigor científico, en detrimento de preocupaciones de solidaridad social, aunque en el segundo grupo parezcan crecer las preocupaciones de intervención ciudadana. Para los futuros maestros de Primaria, el concepto de ciudadanía se asocia en las respuestas a las encuestas a valores y actitudes que deben ser desplegados en la intervención y participación democrática en la sociedad, y para el cual se plantea un enfoque curricular integrado que prepare para la intervención social y participación activa a partir de los problemas, de las rutinas o de situaciones contextuales que irrumpen en sala de aula. Sin embargo, esta perspectiva de ciudadanía se torna invisible en la gestión diaria del currículo en sala de aula, pos que las principales preocupaciones se centran en los contenidos programáticos, en la formación para el conocimiento de los derechos y obligaciones, olvidando el proclamado enfoque integrado que una educación para la ciudadanía exige y abandonando la perspectiva de formación de ciudadanos para la intervención social a partir de los problemas sociales.

No hay motivos para pensar que estos estudiantes vengán a ser, en el futuro, agentes de una educación preocupada por los grupos socialmente desfavorecidos – no fue esa, por lo demás, la matriz ideológica de la disciplina de Geografía o de disciplinas afines.

Surge, entonces, la cuestión de la propia formación inicial de profesores. ¿No debería estar más preocupada y atenta a las desigualdades socio-territoriales (Pickett y Wilkinson, 2010; Claudino, 2007) A modo de autocrítica, seguramente que sí. Este es un desafío clave.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Claudino, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, 3.^a (9), 85-104.
- Ferreira-Deusdado, M. (1890) Os concursos do magistério liceal. *Revista de Educação e Ensino*, V, 3-14.
- Pickett, K. y Wilkinson, R. (2010). *O Espírito da Igualdade. Por que razão sociedades igualitárias funcionam quase sempre melhor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tedesco, J. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Anaya.

ÁMBITOS DE LA INVISIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS

JUAN CARLOS COLOMER RUBIO

Universitat de València
juan.colomer@uv.es

El área de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales abarca todas las etapas de la educación, no sólo la etapa de educación secundaria que es la más ha centrado las investigaciones recientes en este campo. Como han destacado Miralles, Molina y Ortuño (2011), en la actualidad detectamos un vacío existente en la investigación académica sobre las Ciencias Sociales aplicadas a la etapa educativa de educación infantil, especialmente en las edades comprendidas entre 3 a 5 años. Desde nuestro punto de vista, el motivo de ese vacío debe buscarse, entre otros aspectos, en la problemática existente en torno a la formación en Ciencias Sociales en la etapa universitaria, especialmente en el grado de Educación Infantil, impartido en 57 universidades españolas públicas y privadas¹.

Así, la situación curricular de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario de Educación Infantil goza de una serie de ámbitos de invisibilidad como son: la organización del título, la situación de la materia en los planes de estudio y su carga lectiva. Ello genera unas limitaciones en los maestros recién graduados que limita o lastra la posible innovación a realizar en las aulas y la investigación en aspectos relacionados con estas ciencias. A un silenciamiento del área en los planes de estudio emanado por la legislación vigente que continua manteniendo la concepción pedagógica que los docentes no pueden abordar su objeto caracterizado por su alto nivel de abstracción (Varela y Ferro, 2000), se añade el planteamiento que las propias Ciencias Sociales tienen en los planes de estudio actuales.

La siguiente comunicación pretende realizar un análisis de estos silencios en la formación docente en Ciencias Sociales para la etapa de educación infantil a partir de un análisis de la legislación y de los planes de estudio de las diferentes universidades espa-

¹ Datos actualizados a enero de 2015. De esas universidades, 38 de las que lo imparten son públicas y 19 privadas.

ñolas aplicados tras la puesta en marcha de los nuevos planes adaptados al espacio europeo de educación superior (EEES). Ello permitirá comprender el peso que ocupa la disciplina específica dentro de los planes curriculares universitarios y sus orientaciones didácticas y psicopedagógicas para así entender déficits y carencias presentes en la formación de los maestros/as y las posibles soluciones a adoptar desde la docencia universitaria. Comprender la ausencia para dotar a los alumnos/as de esta etapa de las suficientes herramientas y metodologías didácticas en Ciencias Sociales para la consecución de los objetivos pretendidos en Educación Infantil.

LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA:
MARCO LEGISLATIVO Y CURRICULAR

Desde hace algunos años, la reforma de los planes de estudio ha comportado una serie de modificaciones estructurales del título de Educación Infantil en el Estado español. La participación en este proceso se remonta 10 años atrás, desde los acuerdos iniciales firmados en Sorbona 1998 y Bolonia, 1999, hasta la última reunión en Lisboa en 2007. Dichos acuerdos han establecido una serie de aspectos comunes a todo el marco europeo donde la oferta universitaria se estructura en dos nuevos niveles de estudios: un nivel de Grado, orientado al mundo del trabajo, y un nivel de Postgrado (Master y/o Doctorado) orientado hacia una especialización hacia la investigación o hacia el mercado laboral. Ello ha supuesto también la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS, como instrumento de carga curricular, que supone que los títulos sean comparables y se favorezca la movilidad del alumnado. Así, se computan los tiempos de estudio, incluyendo tanto las horas de clase como las horas dedicadas al estudio o al trabajo autónomo.

Por lo que respecta a Educación Infantil, la nueva titulación de Grado (BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007) quedaba como la única que capacita para impartir clases a los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil (3-5 años). Dicho título venía a sustituir a la diplomatura que existía en los planes anteriores consiguiendo una vieja reivindicación de los formadores de docentes que consideraban que la duración de la formación de la antigua carrera, tres años, era altamente insuficiente para la consecución de unos docentes de calidad.

La nueva legislación ponía el acento en unos nuevos planes de estudio articulados en torno a una serie competencias que debían desarrollarse durante la formación universitaria. Subrayar el saber hacer del alumno, favoreciendo el aprendizaje autónomo. Junto con ello, bajo el espíritu de la nueva norma estaba la base de la reflexión sobre la práctica. El aumento de las horas relativas a las prácticas en centros escolares permitía ayudar al estudiante a conocer su entorno laboral y desarrollar esas competencias adquiridas en su etapa universitaria. De este modo, el profesional hace, reflexiona sobre los medios y para qué realiza ese saber hacer. (De la Calle, 2008).

El progresivo aumento de los centros educativos de Educación Infantil, en paralelo a una promoción estatal de esta etapa educativa, con la inclusión de la gratuidad a partir de los 3 años, -aunque sigue considerándose no obligatoria-, llevó a un aumento de las plazas universitarias incluido un crecimiento de los centros educativos formadores (Tabla 1). En total, según cifras consultadas para la presente comunicación, cada curso las universidades ofrecen unas 6.000 plazas en todo el Estado para cursar estos estudios. La cifra de universidades privadas que ofertan el título ha aumentado recientemente y algunas dan la posibilidad de cursarlo de forma semipresencial u on-line (Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Internacional de Valencia [VIU]).

Tabla 1. Universidades del Estado que imparten el Grado de Maestro en Educación Infantil (Elaboración propia a partir de datos de enero de 2015).

Universidad de Alicante	Alicante
Universidad de Almería	Almería
Universidad de Oviedo	Asturias
Universitat Internacional de Catalunya	Barcelona
Universitat de Vic	Barcelona
Universitat Autònoma de Barcelona	Barcelona
Universitat Abat Oliba	Barcelona
Universitat de Barcelona	Barcelona
Universitat Ramon Llull	Barcelona
Universidad de Burgos	Burgos
Universidad de Extremadura	Cáceres
Universidad de Cádiz	Cádiz
Universidad de Cantabria	Cantabria
Universitat Jaume I	Castellón
Universidad de Castilla-La Mancha	Ciudad Real
Universidad de Córdoba	Córdoba
Universitat de Girona	Girona
Universidad de Granada	Granada
Mondragon Unibertsitatea	Guipúzcoa
Universidad de Huelva	Huelva
Universitat de les Illes Balears	Islas Baleares
Universidad de Jaén	Jaén
Universidade de Santiago de Compostela	La Coruña
Universidade da Coruña	La Coruña
Universidad Internacional de La Rioja	La Rioja
Universidad de La Rioja	La Rioja
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas
Universidad de León	León
Universitat de Lleida	Lleida

Universidad Pontificia Comillas	Madrid
Universidad Camilo José Cela	Madrid
Universidad Francisco de Vitoria	Madrid
Nebrija Universidad	Madrid
Universidad CEU San Pablo	Madrid
Universidad Europea de Madrid	Madrid
Universidad Alfonso X el Sabio	Madrid
Universidad Rey Juan Carlos	Madrid
Universidad Complutense de Madrid	Madrid
Universidad de Alcalá	Madrid
Universidad Autónoma de Madrid	Madrid
Universidad de Málaga	Málaga
Universidad Católica San Antonio (UCAM)	Murcia
Universidad de Murcia	Murcia
Universidad de Navarra	Navarra
Universidade de Vigo	Pontevedra
Universidad Pontificia de Salamanca	Salamanca
Universidad de Salamanca	Salamanca
Universidad de La Laguna	Santa Cruz de Tenerife
Universidad de Sevilla	Sevilla
Universitat Rovira i Virgili	Tarragona
Universidad Cardenal Herrera (CEU)	Valencia
Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir'	Valencia
Universidad Internacional Valenciana	Valencia
Universitat de València	Valencia
Universidad de Valladolid	Valladolid
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea	Vizcaya
Universidad de Zaragoza	Zaragoza

ESTADO ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN INFANTIL:
EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS

El Ministerio de Educación ya estableció, en la orden citada anteriormente, ciertas directrices básicas para la conformación de los planes de estudio en cada una de las universidades españolas. Estos criterios han sido determinantes para nuestra disciplina, como veremos. Según el ministerio, el plan de estudios debía estar dividido en tres bloques de contenido. Un primer bloque de formación básica, eminentemente psicopedagógica, y un segundo bloque didáctico disciplinar orientado a las didácticas específicas y cuyo peso es menor al de otros grados como el de primaria donde este bloque supera al primero en carga lectiva. A estos bloques habría que añadir un tercero de *practicum* que incluye el Trabajo de Fin de Grado.

Esta disposición ministerial ya situaba en un punto determinado a las Ciencias Sociales, siempre vinculadas a “la enseñanza de...” lo que restaba de contenidos específicos a esta materia, eliminando aspectos que pudieran dotar de cierta base “cultural” a los alumnos/as, sino más bien la vinculación de los contenidos sociales a partir de su utilidad en la enseñanza (Aranda, 2006). Esta característica, por la propia reducción del bloque de Ciencias Sociales en este grado, aparecía más acentuada que, por ejemplo, en el caso de magisterio de primaria.

A partir de la aprobación de dicha normativa, cada universidad tuvo la tarea de conformar las asignaturas correspondientes partiendo de esta estructura. En principio y presuponiendo un reparto igualitario entre las distintas áreas, se podría disponer para el módulo de “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática” de 20 créditos ECTS, aproximadamente 7 créditos para cada área. Un tiempo y dedicación que había que aprovechar y rentabilizar al máximo para poder hacer efectiva la adquisición de competencias.

Por ende, en el desarrollo de los planes de estudio detectamos dos problemas claves, uno de índole psicopedagógica y otra propiamente legislativa, que van a redundar en el silenciamiento del área dentro de los planteamientos de las Ciencias Sociales.

Como han destacado algunos autores, continúa resultando un lastre los planteamientos de algunas corrientes psicopedagógicas que han señalado las dificultades de comprensión de contenidos histórico-geográficos para el alumnado de estas etapas educativas (De la Calle, 2011, p. 181) Las primeras investigaciones sobre el desarrollo de las operaciones cognitivas implicadas en el estudio de estos contenidos recurren al modelo *Piagetiano*, que divide el desarrollo de la cognición en fases relacionadas con la edad del niño y cuya progresión es lineal. Autores como Hallam, Zaccaria y Kennedy han criticado la idea que los estudiantes más jóvenes puedan acceder en edades tempranas a estos conocimientos y su modelo concluía que los niños eran incapaces de desarrollar un pensamiento histórico, por ejemplo, hasta prácticamente los 16 años. Ello supuso y ha supuesto de este modo la inclusión de los conocimientos históricos complejos en etapas educativas superiores, y el sostenimiento de la idea que era fútil intentar desarrollar estos conocimientos en los niños de esta etapa. Pero, como han destacado multitud de estudios recientes, muchos incluidos en lo que Cuesta denomina la pista psicológica (Cuesta, 1998, pp. 150-155), los niños de edades tempranas pueden y deben aprender conceptos históricos o geográficos. Así encontramos los clásicos trabajos de Egan (Egan, 1991) y Calvani (Calvani, 1988), que afirmaban la posibilidad de comprensión temporal y espacial posible en los niños de fases incluso preoperatorias (3-6 años). Como sostiene el propio Cuesta, el problema a la hora de aprender estos contenidos no vendría tanto por los contenidos escogidos sino en su tratamiento. Así, el error partiría, no tanto de introducir los conocimientos históricos en edades tempranas, sino de no variar el tipo de enseñanza que se hace de los mismos en las escuelas (Cuesta, 1998, p. 153). Pese a todo, la pervivencia de planteamientos *Piagetianos* clásicos

lleva inexorablemente a un diseño de los planes de estudio donde la formación en didáctica de las Ciencias Sociales o aparece subsumida en otras materias o su carga lectiva no supera los 6 créditos ECTS.

Desde el punto de vista legislativo, los cambios en los planes de estudio han supuesto una reducción, con respecto al grado de primaria, del bloque didáctico disciplinar, compartiendo los 60 créditos ECTS con el resto de las Didácticas Especiales, en nuestro caso, como veíamos, dentro del Módulo de “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática”.

Si tomamos de referencia los 57 planes de estudio de todas las universidades del Estado español que ofertan el grado de Maestro en Educación Infantil, vemos que, de todos ellos, un total de 20 presentan la materia de Ciencias Sociales subsumida dentro de otras, usándose la denominación ministerial en la propia denominación de la asignatura. Es el caso de Universidades como la de Burgos, Granada (públicas) o CEU-Cardenal Herrera, Universidad de Navarra, Universidad Francisco de Vitoria (privadas), entre otras. Sorprende el hecho que la mayoría de universidades privadas presenten la asignatura asimilada a otras, razón que debe buscarse en la posibilidad que un único docente pueda impartir 2-3 asignaturas, reduciendo la oferta de módulos y, por tanto, lo la contratación laboral. Nuevamente aquí el factor económico interfiere en la diversidad de materias y en la formación disciplinar de los futuros docentes.

En contraste, una mayoría de centros, un total de 37, dota de entidad propia a las Ciencias Sociales dándole una asignatura propia dentro del Grado, aunque un total de 9 utilizan otras denominaciones como “Conocimiento del Entorno Social y Cultural (Universidad de Oviedo), “El medio social y cultural en educación infantil” (Universidad Jaume I de Castellón) o “Cultura, Medio y Enseñanza de lo Social” (Universidad de Cantabria). Pese a la existencia de esa mayoría de universidades que dotan de mayor personalidad a las Ciencias Sociales y sabiendo que en la propia práctica docente en esta etapa resulta muy complejo separar conceptos del ámbito natural y social, comprendemos que la carga lectiva asignada en las universidades del Estado español a las Ciencias Sociales no supera, en muchos casos, los 6 créditos ECTS, cubriéndose su enseñanza en algunas materias optativas, aunque esto es minoritario. Ello supone una minusvaloración de los contenidos en Ciencias Sociales pese a su inclusión en los planes de estudio, lo que afecta claramente a la posible innovación en las aulas y la investigación en esta línea.

Así, con este silenciamiento se obvian o se trabajan a duras penas aspectos específicos como el reconocimiento de los contenidos sociales curriculares, los procesos de enseñanza aprendizaje del ámbito social, la implementación de estrategias para trabajar contenidos sociales, espaciales y temporales en la etapa infantil. (Tonda, 2001; Aranda, 2006) que en cambio sí que se desarrollan, aunque no exentos de dificultades, en otros grados como el de Maestro de Primaria.

CONCLUSIONES

A partir del diagnóstico realizado hemos podido comprobar una serie de elementos fundamentales a tener en cuenta para comprender el estado de las Ciencias Sociales en Educación Infantil:

1) Por un lado, queda patente el grado de silenciamiento y minusvaloración de las Ciencias Sociales como contenido específico dentro del grado. Esto se ve tanto en las órdenes ministeriales como en muchos de los planes de estudio de algunas universidades españolas. Resulta esperanzador, a fin y al cabo, que algunos de los centros universitarios pioneros en la investigación en la didáctica de Ciencias Sociales para la educación infantil planteen un plan de estudios donde las ciencias sociales y sus elementos más característicos tienen una fuerte entidad, ya sea con módulos optativos o con asignaturas obligatorias específicas. (Caso de la Universidad de Murcia o de la Universidad de Barcelona). Sería necesario la ampliación de estas experiencias a otros centros educativos de educación superior.

2) Las causas de esa minusvaloración deben buscarse tanto en las orientaciones psicopedagógicas aún presentes en esta titulación, como en las de criterio legislativo. Urge la inclusión de materias optativas o menciones que busquen complementar los contenidos no trabajados en las materias troncales, donde sabemos que las Ciencias Sociales no gozan de mucha entidad. Es el caso de la Universidad de Almería que con la mención “Educación, Ciudadanía e Interculturalidad.”, busca complementar contenidos de Ciencias Sociales en esta etapa.

3) Por último, el evidente silenciamiento está relacionado con una clara situación donde las Ciencias Sociales deben proseguir en la tarea de *...delimitar su ámbito de actuación, definir sus objetivos, establecer sus métodos y, en definitiva, elaborar el saber teórico y práctico sin el cual no se puede hacer un servicio a la educación ni ganarse el respeto de la comunidad científica* (Pagés, 1994, p. 40). Mientras que no mejore la formación didáctica en esta rama de la ciencia, resultará evidente que las investigaciones desarrolladas serán menores y no tendrán el impacto deseado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, A. (2006). Propuesta para la formación de Maestros de Educación Infantil en didáctica de las Ciencias Sociales. En E. Gómez, y P. Núñez (Ed.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 303-317). Málaga: AUFPCDS.
- Ávila Ruiz, R. M., Rivero Gracia, M. P. y Domínguez Sanz, P. L. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cuesta, R. (1998). *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

- De la Calle, M. (2011). Líneas de innovación en didáctica de las ciencias sociales para educación infantil. En P. Rivero (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 173-192). Zaragoza: Mira.
- De la Calle, M. (2008). La formación del profesorado de educación infantil y la didáctica de las Ciencias Sociales en el EEES. En R. M. Ávila Ruiz, M. Cruz Rodríguez (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 63-78). Jaén: Publicaciones Universidad de Jaén.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Miralles, P., Molina S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI, Vol. 29, 1*, 149-174.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Rivero, P. (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira.
- Sánchez Agustí, M. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: Retos e interrogantes en la formación de Maestros. En E. Gómez, y P. Núñez (Ed.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 287- 302). Málaga: AUFPCDS.
- Tonda, E. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Varela, B. y Ferro, L. (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial: andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

LO QUE NO VEMOS SOBRE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: SUPUESTOS Y SOBREENTENDIDOS

MARTA ESTELLÉS FRADE

Universidad de Cantabria
marta.estelles@unican.es

INTRODUCCIÓN

Desde la formación inicial del profesorado al igual que en la escuela, para llevar a cabo prácticas docentes democráticas, resulta imprescindible someter a revisión todas esas creencias, símbolos, presunciones implícitas, valores o prácticas que puedan estar median-do en la formación de educadores y ciudadanos, como advierten Romero y Luis (2007). Por ello, este trabajo se propuso indagar en las percepciones que un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria tienen sobre lo que significa educar en ciudadanía. Se entrevistó a nueve docentes del Grado de Educación Primaria y en sus respuestas se han podido detectar una serie de supuestos tácitos o sobreentendidos presumiblemente invisibles a los ojos de los docentes entrevistados cuya presencia revela por sí misma una escasa revisión dichas convenciones y tradiciones.

EDUCAR EN CIUDADANÍA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Más que definir aquí cómo debería ser la docencia en la formación inicial del profesorado en aras de una educación democrática, este apartado pretende más bien advertir de la urgencia de prestar atención al cómo se configura la acción docente, atendiendo a las aun vigentes recomendaciones de Cuban (1993) retomadas por Romero y Luis (2007). Sin duda el recorrido ayudaría a evitar las tentaciones de responsabilizar a los docentes universitarios de la falta de un ejercicio activo de la ciudadanía por parte de los maestros como si la educación formal fuera el único agente de socialización de los ciudadanos y ciudadanas, pero, además, a los autores citados les ha servido para sopesar los límites y las posibilidades de la formación inicial del profesorado. Romero y Luis (2007) utilizan el marco de la construcción social del ejercicio de la profesión docente¹ para delimitar las posibilidades de la formación inicial del profesorado. Su propuesta alude a la necesidad

¹ A este respecto, conviene tener presente que las propias prácticas docentes en las universidades están sujetas, como indican los autores, a mecanismos muy parecidos a los que tienen lugar en las escuelas.

de revisar cómo se construye la identidad docente y sus prácticas no solo para ampliar en sentido estricto *nuestro sentido de la realidad* (Romero y Luis, 2007) sino también para evitar la reproducción de ciertas dinámicas sociales que puedan estar contribuyendo a provocar consecuencias no deseadas y generar otras encaminadas a una educación genuinamente democrática. Los docentes, aun siendo seres activos y reflexivos, llevan a cabo prácticas que no son siempre conscientes ni dirigidas a la consecución de ciertos fines deliberados sino que, por el contrario, responden a procedimientos rutinarios de comportamiento que, a menudo y de forma inadvertida, reproducen prácticas sociales con resultados indeseados. Estas pautas o modelos institucionalizados de conducta que se crean y recrean históricamente a través de una aprehensión tácita de convenciones, creencias, hábitos y sobreentendidos tienen un gran protagonismo tanto en la determinación de los límites de la acción como en la configuración de determinadas ideas sobre lo que es factible hacer y lo que no. Estas representaciones sociales o formas de pensar a menudo inconscientes y automáticas, como advierten Wager, Hayes y Flores (2011), se incorporan al conocimiento cotidiano, disfrazadas de sentido común, jugando un papel relevante en las prácticas ordinarias. Más concretamente, Fischman & Haas (2012, p. 178) ponen de relieve la importancia de prestar atención no solamente a los discursos conscientes y estructurados de forma lógica en la comprensión de fenómenos sociales complejos como ciudadanía o educación para la ciudadanía, al menos si se quiere, en última instancia, superar las idealizadas visiones que estrechan en demasía los vínculos entre educación, ciudadanía y democracia. De todo ello se deduce la importancia de que desde y en la formación inicial del profesorado se sometan a revisión todas esas “gramáticas escolares” (en la acepción de Tyack & Tobin, 1994) que estén mediatizando la formación de ciudadanos y ciudadanas. Resulta, por tanto, ineludible para desarrollar prácticas docentes verdaderamente democráticas considerar la contribución individual a la reproducción sistemática de tales conductas que permita reconducirlas y erigirse consecuentemente en un medio de transformación institucional. Es por ello que este estudio busca adentrarse en las percepciones que un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria tienen sobre educar en ciudadanía, como un primer paso hacia el estudio de cómo se desarrolla *de facto* la educación ciudadana en la formación inicial de maestras y maestros.

METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio ha sido conocer las percepciones de un grupo de docentes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria sobre lo que significa la educación ciudadana. Este trabajo se realizó en el contexto de una investigación más amplia sobre las percepciones de este profesorado en torno a la ciudadanía, la participación y su educación. El enfoque metodológico del estudio ha sido cualitativo y la técnica utilizada para la recogida de datos la entrevista semi-estructurada.

En cuanto a la muestra, se optó por un muestreo intencional en el que se utilizó como filtro el contenido de las guías docentes del plan de estudios del grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria, con el fin de localizar a los profesores y profesoras presumiblemente más interesados en el tema que atañe a este trabajo. Finalmente los criterios para la elección de la muestra fueron los siguientes: a) profesorado responsable de alguna asignatura b) básica u obligatoria c) del grado de Educación Primaria d) de la Universidad de Cantabria e) en cuyas guías docentes se haga mención expresa a alguna cuestión relacionada con la educación para la ciudadanía f) en los apartados “Resultados de aprendizaje de la asignatura”, “Objetivos de la asignatura” y/o “Contenidos” que son los verdaderamente redactados por los profesores. Nueve fueron los docentes que cumplían todos los requisitos y los que finalmente se prestaron a colaborar.

Para el desarrollo de las entrevistas se empleó un guión previamente esbozado en el que se planteaban preguntas como: ¿Crees que la educación para la ciudadanía debe formar parte del currículum escolar? ¿Y de la formación inicial del profesorado? ¿Por qué? ¿De qué forma? ¿Cómo consideras que debería ser una educación para la ciudadanía? ¿Cómo se puede trabajar la educación para la ciudadanía?

El análisis de los datos recogidos se realizó utilizando un sistema de categorías basado en la definición de la educación ciudadana que utilizan los informes Eurydice (2005 y 2012):

Aunque sus objetivos y contenidos son sumamente variados [los de la educación para la ciudadanía], tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa (Eurydice, 2005, p. 10)².

Se optó por esta amplia definición tratando de dar cabida al mayor número de respuestas, sin que tampoco se desdibujasen por completo los límites entre ésta y una educación general o del carácter de la que hablan Davies, Gorard & MacGuinn (2005) a modo de analogía entre la común equiparación de un buen ciudadano con una buena persona de la que habla Crick (2000, p. 7). Así, el sistema de categorías incluyó las dimensiones: alfabetización política, desarrollo del pensamiento crítico y valores y participación. Una vez codificada la información se procedió a la interpretación de los datos.

RESULTADOS

Los énfasis concedidos a cada una de las dimensiones han sido muy variados en las diferentes entrevistas. Uno de los aspectos más destacados en la mayoría de ellas ha sido la alfabetización política. No obstante, dentro de ésta, las respuestas en las entrevistas

² El documento, de hecho, concreta más su definición especificando el sentido de estas tres dimensiones: cultura política, pensamiento crítico y desarrollo de ciertas actitudes y valores y participación activa (p. 11). Estas descripciones sirvieron igualmente de guía para el análisis de los datos.

podrían distinguirse entre aquellas que otorgan una mayor importancia a los conocimientos disciplinares y aquellas que abogan por un mayor conocimiento de la realidad social actual y sus diferentes problemáticas. Véase, a modo de ilustración de esto último, el siguiente extracto de una entrevista:

E: *¿Qué aspectos crees que son más importantes de trabajar en educación para la ciudadanía?*
 P: *Pues yo creo que los aspectos más importantes serían el análisis de la realidad, la comprensión de la realidad... más que la comprensión de los contenidos académicos tal como vienen formulados. Creo que el aprendizaje debiera de ser cada vez más significativo, que parta de la realidad. Organizar el currículum a partir de ahí para que realmente a la gente se le permita entender el mundo en el que viven y eso significa darles habilidades para luego poder cambiarlo. Entrevista 3.*

Otros docentes, sin embargo, resaltan en sus discursos la contribución que las determinadas disciplinas académicas hacen a la educación ciudadana:

Yo soy de la opinión de que formar ciudadanos no se limita a una asignatura del estilo de “Educación para la Ciudadanía” o la que venga. No. La responsabilidad de educar ciudadanos forma parte de cualquier asignatura del currículum escolar desde las Matemáticas, las Ciencias, las Ciencias Físicas, las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía, la Literatura. Todas son pequeñas teselas de un mosaico, encaminado a formar ciudadanos. Lo que no quiere decir que no haya asignaturas particularmente específicas, pero estoy pensando que asignaturas como Literatura, como Historia, como Arte, por descontado como Filosofía, están encaminadas a formar ciudadanos. Entrevista 7.

Con respecto a la dimensión desarrollo del pensamiento crítico y valores, cuatro de los docentes entrevistados destacan en repetidas ocasiones la importancia “suprema” de la educación en valores:

E: *Cuando dices que la educación para la ciudadanía debe estar incluida en el currículo escolar, ¿a qué te refieres? ¿de qué forma crees que debería estar incluida?*
 P: *Pues personalmente creo que debería estar incluida de modo obligatorio y que fuese calificable, no sé si te refieres a eso en concreto, pero vamos que fuese una asignatura que fuese parte del currículum, no como una, por así decirlo, no como una maría opcional. Y, personalmente, creo que debería ser una asignatura para transmitir los valores que queremos que tenga la sociedad en la que vivimos. [...]*
 E: *¿Qué aspectos crees que son más importantes de trabajar?*
 P: *Principalmente, el respeto a la diversidad, básicamente. Entrevista 4.*

Esta dimensión también está muy presente otra la entrevista en la que son constantes las alusiones a la necesidad de que, desde la educación para la ciudadanía, se desarrollen diferentes competencias o capacidades que permitan al ciudadano o ciudadana participar y vivir en sociedad. El énfasis en estos aspectos se puede ilustrar en el siguiente extracto:

Me parece fenomenal que aparezca el tema de derechos humanos, todo el tema que... todo lo que sea relativo a explicar lo que es un proceso democrático, las sociedades... pero, sin embargo, echo en falta que se trabaje de una manera un poco más práctica o que aterrice un poco más en competencias para poder ejercer esto. Entonces, creo que a veces se ha quedado

en muy focalizado en conocimientos y no tanto en habilidades que han están detrás para poder ejercerlos. No... ahí entramos ya no solo en contenidos, entramos en la metodología de cómo se enseña, ¿no? Hasta qué punto son metodologías participativas, donde se generen pensamiento crítico, donde se reflexione, donde se debata, donde realmente se dé cabida a diferentes tipos de opiniones. Entrevista 1.

Esta imagen de la metodología como vía principal para conducir la educación ciudadana no es algo que solo se proyecte en esta entrevista. Esto está presente en otras dos más:

Pero el tema está en los currículos de todas las enseñanzas que forman parte del sistema educativo injertar el modelo de ciudadano que queremos formar, es decir, utilizar las materias curriculares también nos puede servir.
 E: *¿Y cómo puede hacerse eso?*
 P: *Hombre, pues por ejemplo, en las metodologías de clase, en la organización de la clase, el tipo de funcionamiento de la clase. Entrevista 2.*

De hecho, la cuestión de la metodología llega hasta tal punto que la mayor parte de las alusiones a la participación, aun acompañada de los adjetivos democrática o ciudadana, se refieren más bien a la participación de los alumnos y alumnas en sus procesos formativos o, en el mejor de los casos, a la participación en la institución:

Pues, mira, yo en mis asignaturas trabajo bastante el tema de valores y intento por todos los medios que los alumnos participen, que participen lo más que puedan en las clases y, bueno, pues intentar ser lo más democrático posible dentro de lo democrático que puede ser. Que tengan un buen conocimiento desde el primer día de clase de qué es la asignatura que van a dar, de cuáles son sus obligaciones de trabajo... O sea, que tengan un conocimiento desde el principio, que no se agobien al final. Y luego intentando darle siempre a los temas un enfoque participativo, crítico. Lo intento. No siempre lo consigo pero lo intento. Entrevista 2.

Entonces, si la escuela funcionara como tiene que funcionar, yo creo que tendría que ser, como te decía antes, un espacio de experimentación de la propia democracia, o sea que la democracia se aprende experimentando la democracia. Es decir, no aprendemos a participar porque yo te diga que tienes que participar en un consejo escolar, sino porque yo en mi clase he articulado algún proceso para participar. Entrevista 9.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En suma, la mayoría de las entrevistas han combinado diversas dimensiones de la educación ciudadana, aunque los énfasis concedidos a unas y otras hayan sido muy distintos así como los propios sentidos que adoptan. En los énfasis relativos y eventuales omisiones de sus respuestas asoman conceptos implícitos variados: algunos tienden a integrar las tres dimensiones (alfabetización política, desarrollo del pensamiento crítico y valores y participación) y otros ponen preferentemente el foco en uno de ellos. Pero más allá de eso en estas entrevistas se pueden detectar dos tipos de aproximaciones a la

educación ciudadana. Por un lado, está la “aproximación indirecta” que supone considerar que la Filosofía, la Literatura, la Historia del Arte o las Matemáticas, en tanto que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico, ya proporcionan *per se* un servicio a la educación para la ciudadanía. Por otro, una “aproximación directa” que supone reorientar y reformular los “contenidos de la educación” a partir de la pregunta: ¿qué necesita saber un ciudadano/a, qué capacidades debe cultivar...? De forma que, si se acepta que en una democracia *todos los miembros deben ser tratados –bajo la constitución– como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación* (Dahl, 1999, p. 47), y que, por derivación a semejante principio, todas las personas deban tener iguales oportunidades para instruirse sobre los problemas colectivos, una aproximación directa implicaría centrar la enseñanza en la “comprensión ilustrada” de dichos problemas y en la discusión y deliberación de las controversias públicas al respecto (Romero y Luis, 2008). Esto no quiere decir que todos los docentes entrevistados que consideraban el estudio de los problemas colectivos concibieran la necesidad de reorientar los contenidos en pro de la formación de ciudadanos democráticos. De hecho, varios docentes, a la par que esgrimen argumentos de unas y otras aproximaciones, no dudan en destacar –y casi esencializar– el papel de la metodología en este proceso. Y adviértase el doble filo de situar la cuestión metodológica en la raíz del “problema” de la formación de ciudadanos democráticos, pues se corre el riesgo no solo de desvirtuar las bases de dicha aproximación directa sino también de equiparar la participación de los estudiantes en sus procesos formativos, apoyados en el mejor de los casos en principios democráticos, con la oferta de oportunidades y experiencias de participación ciudadana en su sentido más amplio.

Supuestos tácitos como los derivados de la aproximación indirecta, la esencialización del papel de la metodología en el proceso de educar ciudadanos/as o la reducción del ámbito de participación al contexto institucional revelan cuanto menos una escasa revisión de esa visión del “currículum como hecho”, –en la expresión empleada por Romero (2014)–, profundamente enraizada en las instituciones educativas. A este respecto, conviene recordar, como ponen de relieve de Romero y Luis (2007), el protagonismo de los sobreentendidos en la determinación de los límites de la acción. Aquí el riesgo está en que, aunque inertes e invisibles en las aulas, estas presunciones contribuyen a limitar aún más el ya restringido marco de acción de la formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. London/New York: Continuum.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990* (2a. ed.). New York: Teachers College Press (1a. ed., 1984).
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.

- Davies, I., Gorard, S. & McGuinn, N. (2005). Citizenship Education and Character Education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 341-358.
- Eurydice (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Consultado el 8 de enero de 2015, en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php
- Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe. Brussels: Unidad Europea de Eurydice. Consultado el 8 de enero de 2015, en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php
- Fischman, G. E., & Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36 (1), 169-196.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. [En línea] Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (21). Accesible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. [En línea] *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (19). Accesible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/67/193>
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. [En línea] *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Vol. 12, 270 (123). Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/372.htm>
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Wagner, W., Hayes, N. y Flores, F. (eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

EXPERIENCIAS DE TERRITORIALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE VISUALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN FORMACIÓN DE MAESTROS

MIREIA FARRERO OLIVA

Departamento de Pedagogía y Psicología
Universitat de Lleida
mireiafarrero@pip.udl.cat

NAYRA LLONCH MOLINA

Departamento de Didácticas Específicas, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universitat de Lleida
nayra.llonch@didesp.udl.cat

QUIM BONAстра TOLÓS

Departamento de Geografía y Sociología
Universitat de Lleida
quim.bonastra@geosoc.udl.cat

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS

Departamento de Pedagogía y Psicología
Universitat de Lleida
gjove@pip.udl.cat

INTRODUCCIÓN

A través de las asignaturas “Procesos y contextos educativos II” y “Geografía e Historia de Cataluña” de segundo curso del grado en Educación Primaria de la Universitat de Lleida, a la que se suma “Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia general de Europa”, de tercer curso, trabajamos para crear experiencias educativas que permitan a los y las estudiantes percibir la posibilidad de fomentar la educación basada en un aprendizaje inter-transdisciplinar e híbrido a través del arte, el territorio, su patrimonio y su historia (Jové, Llonch, Bonastra, Farrero, 2014).

Para ello, utilizamos distintas técnicas con el objetivo de involucrar a la comunidad para hacer visible tanto el patrimonio material como el humano (inmaterial). Se trata que los futuros maestros aprendan a escuchar y trabajar a partir de los microrelatos (Lyotard, 1987) que emergen del patrimonio que nos rodea y visibilizar, así, los espacios y las personas como elementos indispensables en las situaciones de enseñanza y aprendizaje del s. XXI.

En el presente trabajo, nos centraremos en dos experiencias en que los futuros maestros “re-conocen” su territorio a partir del trabajo y la implicación con el patrimonio material y humano. La primera de ellas se realizó durante el curso 2013-2014 y está relacionada con la exposición *Campo Adentro* del Centro de Arte la Panera de Lleida. El

segundo ejemplo se ha llevado a cabo el presente curso 2014-2015 y está relacionado con el proyecto de colaboración *Casa Dalmases* (Olivera, 2014), desarrollado por la profesora de secundaria Olga Olivera, los estudiantes de IES La Segarra, el Centre Ocupacional L'Espígol y la Universidad de Lleida.

HACIA UN APRENDIZAJE INTER-TRANSDISCIPLINAR E HÍBRIDO A TRAVÉS DEL ARTE, EL TERRITORIO, SU PATRIMONIO Y SU HISTORIA

Consideramos que es nuestra obligación, como formadores de docentes, alentar a los futuros maestros a aprender, enseñar, pensar y vivir en la heterogeneidad del siglo XXI. Las investigaciones que hemos llevado a cabo desde el inicio de la implementación de los nuevos grados formativos por el Espacio Europeo de Educación Superior nos permiten afirmar que los futuros maestros tienen una visión parcelaria del currículum hecho que dificulta la concreción de prácticas inclusivas de aprendizaje¹. Este hecho está relacionado con la microespecialització de los profesionales de la que nos alerta Morin (1999).

En este sentido, según Sharp, Green & Lewis (1975) los modelos que concretamos como docentes están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante la formación, salvo que durante la formación se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten a los y las maestras para la sociedad del siglo XXI.

En realidad, nos hallamos ante un contexto que nos aboca a la microespecialización. Nosotros, en cambio, apostamos por desarrollar modelos docentes basados en la inter y la transdisciplinariedad. En este sentido, entendemos interdisciplinariedad como la forma de organización de los conocimientos donde los métodos que han sido utilizados con éxito dentro de una disciplina se transfieren a otra. Por su parte, en la transdisciplinariedad, los conocimientos trascienden las propias disciplinas poniendo énfasis en lo que está entre las disciplinas, aquello que las atraviesa a todas y en lo que está más allá de ellas (Morín, 2012). Así, pues, creemos que los conocimientos se tienen que nutrir de y tienen que aportar una mirada global que no se reduzca a las disciplinas, sino que considere el mundo en su unidad diversa y represente la aspiración a un conocimiento complejo.

Es habitual trabajar en esta dirección, a través de textos y contextos psicopedagógicos. Pero la trayectoria docente e investigadora desarrollada hasta el momento en este ámbito, ha evidenciado que con esta metodología no es suficiente y debemos buscar

¹ Con la finalidad de ahondar en este tema, se solicitó, y nos ha sido concedido, un proyecto ARMIF 2014 (Ayudas de investigación en mejora e innovación en la formación inicial de maestros) que ya se está implementando y que lleva por título "Un model de formació inter i transdisciplinar en la formació inicial de mestres: la història de vida / relat autobiogràfic com a eix vertebrador en la millora de la professionalització docent".

formas diferentes (Jové, 2011). Durante estos años hemos apostado por incorporar en nuestra docencia enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo, puesto que lo consideramos un potenciador de posibilidades y de mundos posibles (O'Sullivan, 2006). El arte contemporáneo, en este sentido, nos permite crear situaciones de aprendizaje que nos llaman a la inter y transdisciplinariedad, ya que nos ayuda a establecer posibilidades rizomáticas (Deleuze y Guattari, 1995) desde cualquier disciplina para no quedarnos en ella, sino como búsqueda de un espacio híbrido intertransdisciplinar (Farrero, 2011). Así, puesto que la interacción con el arte nos permite trabajar de forma inter y transdisciplinar nos planteamos la necesidad de integrar otros lenguajes y otras disciplinas y materias en interacción con la pedagogía.

Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos permite mostrar a los futuros maestros que, a pesar de situarnos en un plan de estudios estructurado en disciplinas, las acciones didácticas en que se les insta a trabajar de este modo les abren nuevas posibilidades en su práctica escolar al tratarse de un modelo inter y transdisciplinar entre la pedagogía, las didácticas específicas y las asignaturas concebidas en el plan de estudios como "de contenidos". Con este modelo hemos mostrado a los estudiantes cómo, a pesar de encontrarse ante un currículum fragmentado, pueden apropiarse de los contenidos curriculares a partir de la interrelación entre las materias. Con esto mostramos modelos docentes basados en la inter y la transdisciplinariedad de distintas áreas de conocimiento que hemos hecho converger. De este modo, los integrantes de este proyecto, que procedemos de áreas de conocimiento diversas, como la Didáctica y Organización Escolar, la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Lenguas, o la Geografía y la Historia, hemos apostado en esta experiencia por la construcción y adquisición de los contenidos de aprendizaje relacionados con las competencias básicas que supongan una interrelación de dichas áreas de conocimiento en la etapa de formación universitaria (Jové, Llonch, Bonastra y Farrero, 2014).

Como decíamos, en nuestra práctica docente utilizamos el arte dentro de un enfoque inter y transdisciplinario que nos lleva a concretar experiencias de aprendizaje en el espacio. De este modo, salimos de las aulas universitarias y nos emplazamos en situaciones transdisciplinares de aprendizaje que parten de la investigación sobre el espacio cercano. El arte contemporáneo se caracteriza por la transdisciplinariedad en sus formas y contenidos, hecho que nos permite hacer emerger los contenidos del currículum universitario de forma transdisciplinar. En nuestro caso, la interacción con el arte contemporáneo nos permite desarrollar los contenidos de geografía, historia, didáctica, pedagogía, etc. presentes en el currículum de formación de maestros de forma rizomática. Los estudiantes se apropian del currículum y lo expanden de forma rizomática, entendida ésta como el modelo de pensamiento basado en una estructura caótica y conectada de formas múltiples que contrasta con el modelo de estructura jerárquico y arborescente, organizado a partir de una base principal. Deleuze y Guattari (1995) usaron la metáfora del rizoma para explorar las múltiples y variadas posibilidades que este

ofrecía al crecimiento, en nuestro caso al del currículum. La relación que se establece entre pedagogía y didácticas específicas a través del arte nos despierta la necesidad de construir experiencias de enseñanza y aprendizaje en el territorio, en el espacio vivido, de los futuros maestros.

El cuarto elemento que encaja en el triángulo arte, transdisciplinariedad y lugar/espacio vivido y es la pieza calve para enlazar los dos proyectos que a continuación se presentan es el patrimonio. El concepto de patrimonio es extremadamente vasto, por lo que a partir de él, y a la manera de un rizoma, se pueden realizar múltiples conexiones y relaciones con todo tipo de elementos, tanto del pasado como del presente e, incluso, permite saltar de la cultura hegemónica a las subalternas. Además, el patrimonio presenta un gran potencial por la cantidad y peso de significados que encierra. Significados que se construyen a lo largo del tiempo en los contextos cambiantes de las sociedades y que, por esta misma razón, también estarán necesariamente sujetos a mutaciones. Así, no debemos olvidar que, como nos advierten algunos autores, *en términos generales, el patrimonio cultural puede ser definido como una construcción social, entendida ésta como la selección simbólica, subjetiva, procesual y reflexiva de elementos culturales (del pasado) que, mediante mecanismos de mediación, conflicto, diálogo y negociación donde participan diversos agentes sociales, son reciclados, adaptados, refuncionalizados, resituados, revitalizados, reconstruidos o reinventados en un contexto de modernidad. Tales elementos culturales se transforman en una representación selectiva que se articula a través de un discurso sobre los valores patrimoniales, y que se concreta o fija en forma de bien cultural valioso que expresa la identidad histórico-cultural de una comunidad, sirve a la legitimación de las estructuras de poder y permite la reproducción de los mecanismos de mercado* (Hernández i Martí, 2008, p. 27). Así, *la construcción del concepto de patrimonio está ligada a las miradas que los individuos, de manera individual o colectiva, proyectan sobre él, a la vez que al retorno en forma de percepción de esas miradas y de la acción de apropiación que se deriva* (Fontal, 2013). Otra característica que ya hemos adelantado es que estos significados permiten realizar un número casi infinito de conexiones, tanto por su naturaleza como por la “mirada caleidoscópica” y plural que sobre ellos puede hacerse (Fontal, 2013).

En este contexto creemos que es de vital importancia concienciar sobre este tipo de patrimonio. Es importante que en formación de maestros se desarrollen herramientas participativas que permita a los futuros maestros sacar de la cultura del silencio todo aquel patrimonio que les rodea, a veces “incómodo”, abriendo nuevas perspectivas para una mejor comprensión de su realidad territorial (Freire, 1975). Se trata de desarrollar estrategias para aprender a leer la realidad y construir el currículum de forma activa a través de su experiencia. En este sentido, queremos formar maestros que sean personas implicadas en una comunidad; por esta razón los proyectos que llevamos a cabo tienen como objetivo la concienciación y la transformación de las relaciones sociales con el propio territorio y con el patrimonio.

HACIENDO VISIBLE LO INVISIBLE: DEL ARTE CONTEMPORÁNEO Y EL PATRIMONIO A LA TERRITORIALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

A continuación se muestran dos experiencias en que los futuros maestros hacen visible aquello que durante sus años de escolarización ha pasado desapercibido en sus territorios. En ambas experiencias las voces latentes y silenciadas del territorio, es decir, el patrimonio inmaterial, abren nuevas posibilidades de aprendizaje a los estudiantes estableciendo relaciones transdisciplinares entre distintos contenidos curriculares compartimentados y clasificados en distintas disciplinas según el plan de estudios. Como veremos a continuación, es a través de las experiencias vividas en el territorio, es decir, del lugar vivido, que los contenidos del currículo de formación de maestros se entretejen de forma compleja y rizomática con las vivencias, experiencias y conocimientos de los futuros maestros dando visibilidad a aquellos microrelatos de sus entornos mas cercanos y convirtiendo así, los aprendizajes en experiencias significativas y cargadas de valor transformador.

Experiencia 1. Campo Adentro del Centro de Arte la Panera de Lleida

En primer lugar, nos centraremos en una experiencia llevada a cabo durante el curso 2013-2014 cuyo contexto inicial de aprendizaje fue la exposición *Campo Adentro*. *Campo Adentro* es un proyecto sobre territorios, geopolítica, cultura e identidad, a partir de las relaciones campo-ciudad en España.

Una de las obras que llamó la atención a un grupo de estudiantes de magisterio fue la obra de Luz Broto, *Aumentar el caudal de un río*. Se trata de una instalación permanente de una manguera de 200 metros escondida para desviar 40 l/h del Canal de Seròs hacia el río Segre.

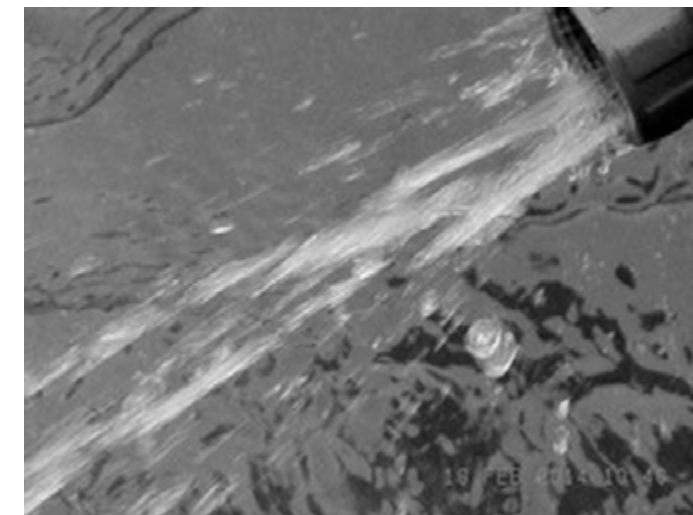


Figura 1. Imagen de la obra de Luz Broto *Aumentar el caudal de un río*. Exposición *Campo Adentro* del Centro de Arte la Panera de Lleida.

Tomando como préstamo de conciencia la obra de la artista un grupos de estudiantes de magisterio se adentraron en una investigación acerca de los canales de riego presentes en los pueblos donde residen.

El grupo se centro en los cambios que generó el canal de Aragón y Cataluña en el pueblo de Albelda. Dicha población discurría en un paisaje árido lleno de aljibes en sus rocas que servían para paliar las necesidades de otras épocas no muy remotas. Su paisaje se vio modificado a principios del siglo XX por la construcción del Canal de Aragón y Cataluña y su sifón, la obra de ingeniería hidráulica más importante de España en aquella época.

La metodología que desarrollaron en este proyecto consistió en la implicación de la comunidad en el re-descubrimiento del territorio a través de dar visibilidad a las personas como fuentes de conocimiento que nos permiten tomar consciencia del lugar donde vivimos. A través de estas fuentes orales, recogidas mediante la herramienta cualitativa de entrevistas realizadas a abuelos, padres y niños de la escuela del pueblo, los estudiantes conocieron cómo la aparición del canal cambió la calidad de vida de los habitantes de su territorio; lo que permitió desarrollar contenidos curriculares vinculados a las vivencias, experiencias y conocimientos de los futuros maestros.

El canal era un elemento que pasaba desapercibido a la vista de los jóvenes del pueblo, pero que, a través de la investigación y de escuchar las voces de la comunidad, fue re-descubierto. La polifonía de voces desveló al grupo la historia de los habitantes de Albelda en relación al canal. Hasta la aparición del canal la agricultura se vio condicionada por el agua que proporcionaba un manantial situado en propiedades de los propietarios de los latifundios del pueblo. De esta forma, el manantial se convertía en un espacio de control para la población que dependía de los deseos de los poderosos del pueblo para poder cultivar. La construcción del canal, la distribución de los campos y la democratización del agua ayudaron a mejorar la economía y, con ella, de la vida del pueblo y de sus habitantes.



Figura 2. Voces de la población de Albelda en relación a sus experiencias con el Canal de Aragón y Catalunya. Los estudiantes recogieron voces de gente de distinta edad.

Los futuros maestros conscientes de que el canal suponía un patrimonio incómodo para el ayuntamiento concretaron una exposición en la Facultad de Educación de la UdL cuyo objetivo era, por un lado, visibilizar la importancia del canal y, por otro,

mostrar la necesidad de valorar el patrimonio humano, las voces de la comunidad, para conocer y aprender del territorio donde vivimos. En la exposición pedagógica titulada Rostros+Rastros+Restos se mostraron las voces del territorio en relación a su proceso de aprendizaje y la toma de consciencia del patrimonio, en este caso el canal y el patrimonio humano.



Figura 3. Inaguración de la exposición Rostros+Rastros+Restos realizada por los estudiantes implicados en el proyecto. Durante la inaguración los estudiantes propusieron una experiencia en relación al agua entorno la facultad.

Otro grupo, mediante la misma metodología y en trabajo colaborativo con el primer grupo, se acercó a la figura del canal desde la perspectiva de frontera territorial. Nuevamente, a través de la investigación sobre la gestión y los usos del canal de Aragón y Cataluña, las futuras maestras reconceptualizaron el canal como una bioregión.² Es a partir de este concepto que el canal deja de ser un espacio de control en que la población pasa de un territorio a otro, para ser un territorio en constante flujo de movimiento que une los habitantes de ambas comunidades.

Tal y como hemos dicho, los dos proyectos a demás de compartir el proceso de investigación, se expusieron en una exposición pedagógica en que relacionaron las voces del territorio con su proceso de aprendizaje y toma de consciencia del patrimonio.

La exposición estuvo, a su vez, vinculada a una experiencia que nos muestra nuevamente cómo este tipo de metodología empodera a los futuros maestros a desarrollar su agenciamiento para ser miembros activos de la realidad que les rodea. Esta vez, los miembros de los dos grupos decidieron intervenir en el campus universitario con el objetivo de visibilizar una antigua acequia tapada por la institución Universitaria, que ejerce como dispositivo de control. Su objetivo era generar en sus compañeros nuevas interacciones con el patrimonio y el territorio con el objetivo de reivindicar un papel activo en sus entornos más cercanos.

² Entendemos por bioregión un área geográfica relativamente grande que se distingue por el carácter único de su morfología, geología, clima, suelos, hidrología, flora y fauna.

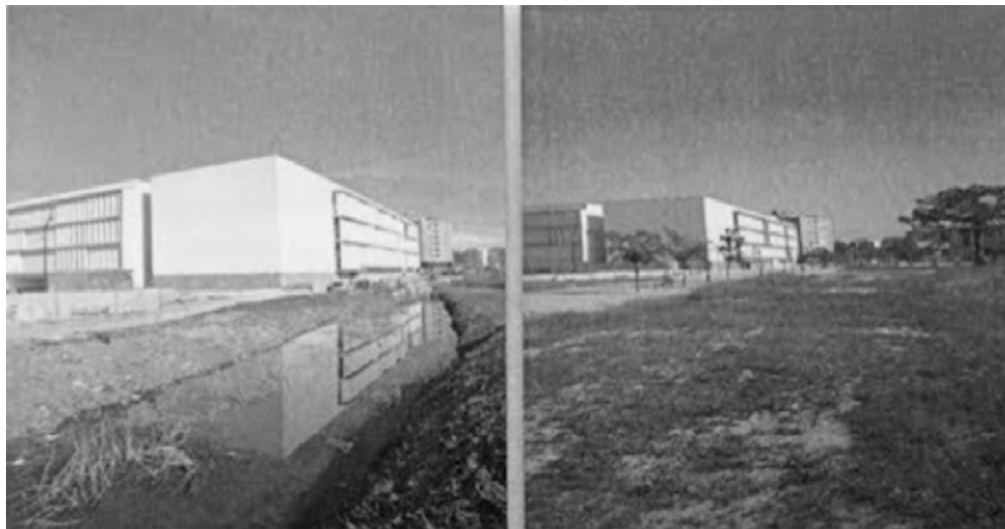


Figura 4. Entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación. A la izquierda podemos ver la antigua acequia que rodeaba el edificio y que generó un rico ecosistema. A la derecha, vemos el espacio después de las obras del campus.

Experiencia 2. Casa Dalmases

El segundo proyecto artístico-educativo, *Casa Dalmases*, se ha desarrollado el presente curso y parte de los diferentes agentes implicados, alumnos de ESO del Instituto la Segarra, alumnos de Ciencias de la Educación de la UDL, usuarios del CO L'Espígol y los profesionales de estos organismos, y conducido por la profesora Olga Olivera. El proyecto *Casa Dalmases* tiene como eje vertebrador una antigua casa noble, la Casa Dalmases (también conocida como Cal Massot), ubicada en la calle Mayor de Cervera.

Hasta hace poco tiempo se trataba de una casa antigua en la cual se habían albergado distintos negocios, desde mercerías a tiendas de ropa. Con el tiempo, la casa, que conservaba muchas capas de la historia de la ciudad, se fue deteriorando, hasta que desde la Fundación que lleva el mismo nombre se iniciaron distintos proyectos que tienen como objetivo dar nuevos usos a este espacio histórico de la ciudad.

El proyecto se desarrolla alrededor de la idea y la necesidad de la importancia del entorno y de su apropiación en el ámbito escolar y universitario. Para nosotros es imprescindible acercarnos al espacio cercano de la escuela y la universidad para dialogar con el mismo. Se trata de encontrar muchos de los elementos de los que está compuesto el currículo pero desde lo concreto, desde lo que vemos cada día, o que podemos tocar con las manos. Enseñar, aprender y comunicarnos a través de nuestro entorno haciendo visible el patrimonio a aquellos que interactúan con el cada día, tal y como hemos visto en la experiencia anterior, nos permite también visualizar lugares que han quedado largamente en desuso, espacios que durante mucho tiempo han sido deliberadamente invisibilizados, pero que tienen un valor patrimonial importante. Nuevamente, este proyecto lo que pretende es hacer visibles los microrrelatos frente los macrorelatos hegemónicos impuestos.

Los participantes del proyecto partían de la idea que visibilizar es el primer paso para el cambio de nuestras actitudes y creencias. Así, pues, a través de la concreción de distintas obras artísticas, ligadas a sus vivencias en la ciudad de Cervera, hicieron visibles las “pequeñas arquitecturas”, es decir, aquellas que han sido olvidadas o silenciadas, en este caso a través de las historias de la Casa Dalmases.



Figura 5. Una de las producciones artísticas de la Casa Dalmases. En esta obra se recogieron y clasificaron distintos objetos pequeños que se encontraron por la casa.

Mediante esta metodología pretendemos que la visibilización del patrimonio cercano nos permita desarrollar el currículo desde lo local a lo macro. La macro historia, los macro discursos, se ven entonces cuestionados y reconstruidos a través de vivencias y experiencias propias que se entretajan a los contenidos y las competencias que los futuros maestros deben desarrollar para dar respuesta a las necesidades del siglo XXI.

CONCLUSIONES

Los estudiantes, mediante un trabajo de investigación en el propio territorio, concretan un proceso participativo de la comunidad poniendo en común el saber colectivo sobre el elemento patrimonial escogido con los discursos elaborados por el “poder”. De esta manera, los futuros maestros sacan a la luz la experiencia de los elementos patrimoniales incómodos para el territorio a través de la construcción de conocimiento colectivo. Es decir, darse cuenta de la incomodidad que genera un elemento patrimonial en su entorno cercano permite a los futuros maestros iniciar un proceso de investigación a través de las voces de la comunidad. Esta toma de consciencia sobre el desconocimiento de su entorno les empodera para generar nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje (proyectos educativos) que tienen como objetivo concienciar e implicar a la comunidad en la visibilización de la propia historia.

A modo de conclusión, podemos afirmar que los estudiantes, a través de la transdisciplinariedad y las experiencias en el lugar vivido, desarrollan procesos auténticos de aprendizaje cuando trabajan a partir de su experiencia, que les relaciona con su territorio, su patrimonio y su comunidad. El espacio expande las posibilidades curriculares permitiéndonos construir y desarrollar nuestro propio currículo de forma inter-transdisciplinar a través de la concienciación entorno al patrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia* (p. 5). 2ª edición. Valencia: Pre-Textos.
- Farrero, M. (2011). *Artèria: la docència com a art*. Trabajo inédito de final de master “Educación inclusiva”. UdL.
- Fontal, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Hernández i Martí, G.M. (2008). Un zombi de la modernidad: el patrimonio cultural y sus límites. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, 5, 27-38.
- Jové, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19, 261-278.
- Jové, G., Llonch, N., Bonastra, Q. y Farrero, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 494(01), 1-24. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-01.pdf>
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2012). ¿Qué es Transdisciplinariedad? Accesible en: <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Olivera, O. (2014). Projecte Casa Massot-Dalmases. Accesible en: <https://sites.google.com/site/projectecasadalmases/>
- O’Sullivan, S. (2006). *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Sharp, R., Green, A. y Lewis, J. (1975). *Educational and social control: a study in progressive primary education*. London. Routledge & Kegan Paul.

EXPECTATIVAS DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. GENDER EXPECTATIONS OF STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION

CARMEN GALET MACEDO
Universidad de Extremadura
karmeng@unex.es

TERESA ALZÁS GARCÍA
Universidad de Extremadura
alzasgarcia@gmail.com

ANA HERNÁNDEZ CARRETERO
Universidad de Extremadura
ahernand@unex.es

INTRODUCCIÓN

Existe una tendencia genérica, a aceptar el concepto de género como una construcción social, que define los roles que se consideran adecuados para el género femenino y para el masculino, esta definición que se concreta en la norma que determina cuáles son los comportamientos que se esperan para cada uno de los géneros. Si tenemos en cuenta que la definición de lo deseable se basa en la polaridad, tenemos como resultado una asunción de lo establecido que propicia los comportamientos estereotipados, y las limitaciones en el desarrollo de las potencialidades de las personas. Esto se hace notar de forma especial cuando no se atiende a aspectos de la evolución personal y por el contrario se tiene en cuenta sólo aquello que se espera de un género concreto. De esta manera se focalizan las posibilidades educativas de forma discriminativa en función del sexo, en lugar de tener en cuenta a la persona.

Esta es la idea que necesitamos transmitir a los estudiantes de formación del profesorado. Pues como expresa el Profesor Ruiz en referencia a esta formación:

los profesionales de la educación corremos el riesgo de no ser muy conscientes del ‘funcionamiento’ en el que podemos vernos abocados, del abandono negligente de nuestros derechos y deberes democráticos, de no ejercer nuestra capacidad de racionalidad crítica, a partir de la cual discernir y reflexionar sobre el modelo de sociedad y de persona que estamos contribuyendo a construir (Ruiz, 2010 p. 183)

Consideramos que se debe incidir en una formación que les haga competentes para analizar los factores que impiden o promocionan el desarrollo de las potencialidades de sus futuros estudiantes, tanto en la trasmisión del currículo explícito como en el

implícito, pues en uno y otro se transfieren actitudes acerca de la identidad personal y sobre las representaciones de género, que constituyen elaboraciones simbólicas, tanto discursivas como visuales acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad (Flores, 2007).

Las actitudes y valores que muestran los profesores en el aula y en el centro educativo van forjando y dejando su impronta en los más pequeños que se ven inmersos en el proceso de socialización. En el periodo escolar adquirirán unas series de conductas y actitudes con respecto a sí mismos y a los demás, que tienen mucho que ver con los roles asignados culturalmente a cada uno de los sexos.

Se hace necesario por tanto, reflexionar sobre los aspectos educativos y culturales de la transmisión de estereotipos durante el proceso educativo que tienen lugar en la escuela, en particular nos referimos al sexismo que aún existe en ellas, y que se observa no sólo en el lenguaje e imágenes de los textos y en la recreación del conocimiento, sino también en el trato diferente que reciben niños y niñas durante su proceso formativo, tanto en la forma de dirigirse a unos y a otras, pasando por aspectos como el tono de voz, los términos lingüísticos y hasta la calidad de la educación, y esto a pesar de que las niñas obtienen en general mejores calificaciones académicas que los niños. No podemos negar algunos avances en este sentido, ya que se aplican programas para evitar actitudes sexistas en el sistema educativo pero de forma esporádica, de manera que es difícil erradicar estas manifestaciones si no se trabaja simultáneamente con el profesorado en su fase de formación, con el claro objetivo de concienciar sobre lo injustas y empobrecedoras que resultan estas situaciones. Es necesario incorporar objetivos coeducativos entre los estudiantes, desde el preescolar hasta la universidad. Consideramos que esta conciencia debe traducirse en un cambio profundo de creencias, actitudes y valores que repercuta de forma significativa tanto en el currículo expreso como en el oculto. Es el profesorado en su labor diaria y en su sistemática de trabajo, quiénes deberían incluir la formación para la paz, la buena convivencia, las relaciones equilibradas y la construcción del conocimiento como principio de desarrollo para cualquiera de los géneros. Entendemos que estos son unos principios básicos para la coeducación como forma de trabajo sistematizado en las instituciones. Las aulas están llenas de experiencias positivas y negativas cada día y el profesorado ha de aprovechar estas circunstancias para hacer visible lo invisible en el acontecer diario, analizando y comprendiendo las claves del currículo oculto.

Se trata, finalmente, de despertar una actitud crítica en los estudiantes para que piensen y decidan desde su participación directa en la vida de la escuela. Habrán de dilucidar qué aspectos de la cultura oficial que se transmite están dispuestos a aceptar, y cuáles van a tratar de modificar. Los estudiantes al tiempo que aprenden conocimientos, apprehenden también conductas, actitudes y prácticas sociales que contribuyen a la formación de sus identidades y al reconocimiento o rechazo de las otras. Gran parte de este proceso se lleva a cabo a través del currículo oculto escolar, aquel que aun no siendo

expresado tiene un enorme poder, pues no sólo la racionalidad forma parte del que aprende. Esta es la razón que sustenta la postmodernidad, al minimizar el poder del racionalismo como única posibilidad de organizar la vida y el progreso de las sociedades. Otros conceptos tales como las emociones, la identidad y las experiencias en otro tiempo desechadas pasan a formar parte de las preferencias válidas para ordenar la vida y la educación en estos momentos (Bauman, 2004).

El pedagogo norteamericano Jackson, en su obra *La vida en las aulas* (1968) explicó como el currículo oculto era un conjunto de contenidos que son transmitidos de forma implícita en las aulas y no afecta sólo a los aspectos formales y racionales, pues utiliza todos los lenguajes propios del ser humano, el oral, el escrito y el visual para elaborar su discurso educativo para sentar las bases del reparto del poder y la defensa de una cultura y un género sobre los demás.

El principal objetivo del currículum oculto, es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás. (Acaso, Nuere, 2005 p. 208).

Miguel Ángel Santos (2000) define las peculiaridades del currículo oculto frente al explícito en las instituciones:

Es subrepticio, cumpliendo las normas, observando y repitiendo los comportamientos de forma automática, se acaba asumiendo las costumbres y se determina una forma de ser y estar. Es Omnipresente, su actuación se hará patente en los espacios, relaciones y normas vinculadas a un estilo de poder, esta peculiaridad se une a que es omnímodo, pues tiene diversas influencias, asimila significados, contradicciones y creencias y se va asumiendo por reiteración. Se realizan los mismos actos, se perpetúan los papeles y la más peligrosa de las características descritas, es que es invaluable, no se reflexiona sobre sus efectos, y no se tiene en cuenta como una variable constante en el proceso educativo de los estudiantes.

A través del currículo oculto se transfieren, por ejemplo, los estereotipos de género. La escuela mixta no ha llegado a ser una escuela coeducativa. A través de los libros de texto, de las prácticas establecidas, de las formas de relación, etc. se perpetúan las formas de vivir y de actuar como mujer y como hombre (Arenas, 1996; Santos Guerra y otros, 2000; Barragán, 2001).

De ahí nuestra insistencia para hacer visible lo invisible. Contar con ello como parte real y efectiva de cualquier proceso educativo institucionalizado, aún a sabiendas de que esta realidad conserva algunos condicionantes positivos, siempre que las instituciones sean competentes en prácticas éticas y coherentes. Esto refuerza la necesidad de análisis de ambos currículos.

De alguna manera, al extraer lo oculto se orienta a los jóvenes a encontrar cierta estabilidad en la incertidumbre, en la inestabilidad que caracteriza a las sociedades modernas. En ellas las verdades son relativas ya que dependen de lo que la sociedad decida en momentos determinados. De hecho, la importancia de los conocimientos científicos es tan variable, que puede hacer dudar al más docto (Bauman, 2007).

La coeducación se presenta como un camino con algunas certezas tal como afirma Simón, E. (2010) que la entiende como *Un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados* (p. 34).

Propone incidir, en particular, en el campo de la violencia juvenil y de género; en el fomento de principios democráticos en la coeducación, reforzando puntos tales como la cooperación, la seguridad en la propia identidad, la justicia, desarrollando el principio de equidad y el apoyo mutuo y la subjetividad, desde el reconocimiento de las elecciones personales.

Aunque afirmamos contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente: tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. (Chomsky, 2001, p. 10).

El currículo recoge para las Ciencias Sociales un conocimiento y comprensión de la sociedad tanto en su dimensión temporal como espacial; en este caso, el rol que la mujer ha tenido en las diversas etapas históricas y el rol que la mujer presenta en las diferentes y diversas culturas actuales. Desde su identificación se pretende fomentar y dotar a los estudiantes de valores sensibles a la igualdad en todos los ámbitos y, por supuesto, en la de género. Pero, para su consecución, resulta clave la formación del profesorado, y el área de Didáctica de las Ciencias Sociales es privilegiada para reflexionar sobre este aspecto, pero también para actuar en consecuencia: ofrece una visión amplia de los cambios y evoluciones desde una perspectiva social, potencia actitudes de respeto e integración, pero sin olvidar analizar el propio papel del docente en las conductas asumidas y aceptadas.

Consideramos que si pretendemos construir una escuela equilibrada y justa, es necesario estudiar, todas las variables que mantienen los parámetros que entorpecen el mejor desarrollo de todas las personas. Se deben analizar las condiciones que impiden que el proceso educativo sea efectivo y enriquecedor. Resulta de suma importancia investigar sobre las partes implicadas en el proceso educativo, y una de ellas, son las creencias en las que sustentan sus opiniones los futuros maestros de educación infantil y educación primaria, en sus fase formativa en competencias profesionales, en este sentido expone-mos el siguiente estudio.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio tiene como finalidad indagar sobre las expectativas de género de estudiantes del grado de educación infantil y primaria. Para ello, se realiza un análisis diferencial de las atribuciones de roles de género según el sexo y de los grados educativos cursados.

METODOLOGÍA

Participante

Para el análisis de las atribuciones de roles de género a mujeres y hombres se contó con la colaboración de estudiantes universitarios del grado de educación infantil y del grado de educación primaria de la universidad de Extremadura.

La recogida de datos se realizó durante el curso 2012/2013 y 2013/2014, siendo el número total de participante de 177, que se distribuye en un 53.7% de estudiantes de educación infantil, concretamente el 77.9% eran mujeres y 22.1% hombres; y un 46.3% eran estudiantes que cursaban educación primaria siendo el 62.2% mujeres y el 37.8% hombres.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó the Bem Sexual Roles Inventory (1974) traducido al castellano por Jayme y Sau (2004). Este instrumento consta de 60 ítems, 20 de ellos conforman la dimensión de la masculinidad, es decir, contiene roles que son socialmente más deseables en hombres que en mujeres como independiente, defensa de creencias o fuerte personalidad; otros 20 ítems representan la dimensión de la feminidad que recogen aquellos roles atribuidos en mayor medida a mujeres que a hombres como dócil, alegre y leal; y los otros 20 ítems son neutrales en el sentido de que engloban roles que son atribuidos por igual a mujeres y hombres como por ejemplo servicial, voluble y teatral. La opción de respuesta del inventario es una escala que va del 1 “nada deseable” al 7 “siempre deseable”.

Procedimiento para la recogida de datos

Dado que la finalidad de la investigación es conocer las expectativas sobre los roles de género que tienen quienes cursan estudios de educación infantil y primaria, se repartió el Inventario de Roles Sexuales, a la mitad se les preguntó por la deseabilidad social de cada uno de los 60 ítems para la mujeres (n=92; donde el 53.3% son estudiantes de educación infantil y el 46.7% de educación primaria) y a la otra mitad, se le formuló la misma pregunta pero sobre la deseabilidad social para los hombres (n=85; donde el 54.1% cursan el grado de infantil y el 45.9% el grado de primaria).

Procedimiento de análisis de datos

Para conocer las expectativas del conjunto de estudiante acerca de los roles sexuales para la mujeres y para el hombre, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de los ítems en su conjunto, y posteriormente, para conocer si hay o no diferencias en las expectativas de género se llegó a cabo un análisis diferencial según el sexo y el grado cursado.

RESULTADOS

Expectativas de género hacia la mujer

En un primer análisis general de los valores medios de cada uno de los ítems, se observa que los ítems con los que más se identifica a la mujer son entre otros: femenina, simpática, feliz, comprensiva, alegre, sincera, que le gustan los niños, leal y amigable. Estos ítems presentan valores medios más elevados son concretamente aquellos que pertenecen a la dimensión de la feminidad: femenina, comprensiva, alegre, y que le gustan los niños; otros de los ítems que han sido destacados están dentro de los roles neutrales: simpática, feliz, sincera, leal y amigable.

En cuanto a los valores medios más bajos, considerando aquellos cuyos valores están por debajo de 3 (poco deseable), destacan: agresiva, ineficiente y masculina; de estos ítems, ineficiente, está dentro de las atribuciones neutrales, y los otros, masculina y agresiva, pertenecen a la dimensión de la masculinidad.

Para el análisis diferencial según sexo, se realizó la prueba T Student que indica que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los siguientes ítems: dócil, competitiva y ambiciosa, siendo las mujeres las que más valor medio otorgan al ítem dócil, perteneciente a la dimensión de la feminidad, frente al valor medio de los hombres, mientras que los ítems competitiva y ambiciosa, ambos de la dimensión de la masculinidad, registran un valor medio mayor en los hombres que en las mujeres.

En relación a las diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) según los estudios que cursan (grado en educación infantil y grado en educación primaria), la prueba T Student indica que estas diferencias se hallan en los ítems: tímida, imprevisible y celosa. Concretamente, tímida, pertenece a la dimensión de la feminidad, mientras que imprevisible y celosa son ítems neutrales, no obstante lo destacable sobre estas diferencias radica en que en el grado de educación infantil, la valoración media en estos casos es mayor que en el grado de educación primaria.

Expectativas de género hacia el hombre

En cuanto a los roles sociales atribuidos al hombre se ha encontrado que entre los ítems con los que más se identifica al hombre destacan: simpático, feliz, leal, digno de confianza, y ligeramente por debajo del valor medio de 6 (muchas veces deseable): alegre, sincero y masculino. De estos ítems, sólo masculino pertenecen a la dimensión de la masculinidad, el resto de ítems como simpático, feliz, digno de confianza y sincero están dentro de los valores considerados neutrales, y en el marco de la feminidad se encuentran los ítems leal y alegre.

En cuanto al análisis diferencial según sexo, calculado mediante la prueba T Student cabe indicar que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en los siguientes ítems: alegre, afectuoso, dotes de mando, toma de decisión, dominante, agresivo, ineficiente, competitivo, que le gustan los niños, ambicioso y gentil.

Estas diferencias de deben principalmente a que las mujeres tienden a valorar más alto en el hombre ítems de la dimensión de la feminidad como alegre, afectuoso, que le gusten los niños y gentil. Mientras que los hombres valoran más alto ítems de la dimensión de la masculinidad, estos son: dotes de mando, toma de decisión, dominante, agresivo, competitivo y ambicioso.

En cuanto a las diferencias significativas según el grado que están cursando, educación infantil o primaria, la prueba T Student indica que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en relación a las expectativas de género que tienen hacia el hombre entre quienes estudian educación infantil y educación primaria.

CONCLUSIONES

Considerando los datos obtenidos se observa que quienes cursan estudios de educación infantil y primaria, tienen expectativas de género hacia la mujer más unánimes, en cierto sentido hay un mayor consenso acerca de la deseabilidad social de la mujer, mientras que en el caso de las expectativas de género sobre los hombres, resulta llamativo la cantidad de diferencias en la valoración realizada entre hombres y mujeres.

Este aspecto que hemos destacado, por un lado alerta de que mientras las expectativas de género hacia los hombres están en cambio o hay diferentes formas de concebir la masculinidad, en el caso de las expectativas de género hacia la mujeres hay una visión más compartida, lo que implica que se mantiene y por tanto, se reproduce la atribución tradicional de los roles de género propios de la mujer. No hay grandes discrepancia en relación a las expectativas de género sobre las mujeres, por lo que podemos deducir que no hay diferentes formas de definir a la mujer. La cuestión que nos planteamos es si existe o no una única manera de concebir ser mujer, y cuál es el modelo de mujer que se está transmitiendo en la escuela. ¿Evoluciona el modelo femenino y su concepción a lo largo de la historia?

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, N., y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Arenas Fernández, G. (1995). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Barragán, F. et al. (2001). *Violencia de género y curriculum*. Archidona: Ed. Aljibe.
- Bauman, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 44, 155-162.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- Colás Bravo, P., y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista De Educación*, 340, 415-444.

- Devís, J. Fuentes, J. Sparkers, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del curriculum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39, 73-90.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43, 7 de enero de 2015-103-118.
- Jakson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Routledge.
- Jayme, M. y Sau, M. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género* (2ª ed.). Barcelona: Icaria.
- Páramo P. (2010). *Las representaciones de género en profesores universitarios*. *Estudios Pedagógicos*, 2(XXXVI), 177-193.
- Ruíz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense De Educación*, 21, 173-188.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 42, 14-27.
- Santos, M. A. Currículum oculto y aprendizaje en valores. Espacio para educar en la igualdad. [Http://web.Educastur.Princast.es/proyectos/coeduca](http://web.Educastur.Princast.es/proyectos/coeduca), 7 enero de 2015.
- Santos, M. A y otros. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graò.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de educación*. Narcea: Madrid.
- Subirat Martíori, M. (1994). Género y educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 6, 1-22.

EL ARTE INVISIBLE COMO RECURSO EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: PATRIMONIOS ARTÍSTICOS VEDADOS EN LA EUROPA DEL SIGLO XX

M^a LUISA HERNÁNDEZ RÍOS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada
mhrios@ugr.es

INTRODUCCIÓN

Invisibilidad, según la RAE, es una cualidad de lo invisible, constituyendo lo invisible aquello que no puede ser visto o que rehúye de ser visto (RAE, 2014); en definitiva, algo que el ojo humano no capta. Son numerosos los aspectos que un Simposio como éste puede hacernos evidenciar lo no visto, lo no presencial en los actuales planes de estudio, lo no presente en las aulas, a no ser que su tratamiento sea anecdótico o ejemplificador.

Es el motivo de presentación de esta comunicación con la que se pretende mostrar una forma de acción docente motivadora y eficaz para la comprensión de muchos de los acontecimientos del presente que rodea a nuestros alumnos y alumnas, y que quiere contribuir a satisfacer competencias que el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria necesita cumplimentar en su formación académica, mostrando al tiempo su potencial como explicativa de un proceso histórico que pretende hacer comprender la esencia de la disciplina histórica mediante algunos recursos que pueden ser tomados en mayor consideración en la clase de Historia, y que por su significación sigue arrojando numerosos ejercicios de investigación y de explicación de sucesos del presente; un presente que tiene su punto de arranque en acontecimientos clave del pasado y contribuyen a la comprensión por parte del alumnado del porqué de una peligrosa posibilidad de proyección en el futuro.

La apreciación del alumnado y los datos arrojados en encuestas individuales al inicio de curso, cuando se imparte la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales, hace plantear la selección de un tema que pueda dar respuesta a muchas de las incógnitas que no han podido satisfacer los estudiantes cuando se han enfrentado a la materia histórica en su formación obligatoria. “No sirve porque no es práctica”, “no satisface mi curiosidad porque es una lista de nombres sin sentido que no recordaré tras superar el examen”, o “prefiero los nombres complicados de *El señor de los anillos* a la lista de los reyes de España”, son algunas de las apreciaciones. Retomar en el ámbito didáctico una disciplina

como la Historia y con el poco tiempo que se le dedica a la materia en un cuatrimestre y en el contexto de una materia más compleja como las Ciencias Sociales, provoca el considerar abordar muchos aspectos que de manera interdisciplinar han de accionarse para resolver el problema con eficacia, al tiempo de motivar al alumnado y hacerle sentir que la enseñanza de la Historia y sus interrelaciones temáticas sí que tiene un sentido práctico que se puede trabajar en el aula de manera satisfactoria. Según Pagès *Existe muchísima literatura sobre cómo enseñar y cómo aprender ciencias sociales, existe investigación cada vez más relevante y precisa pero... ni los currículos ni las prácticas a las que se ven sometidos los niños y las niñas ni los y las jóvenes consiguen grandes entusiasmos por parte de estos y, en consecuencia, tampoco logran aprendizajes satisfactorios* (Pagès, J. 2009, p. 5).

Para ello, y en un intento de motivación e implicación del alumnado, la selección de un tema que es sobradamente conocido por ellos, fundamentalmente a través del cine, de las imágenes escalofrantes que la fotografía ha hecho llegar con un efecto detonador en las retinas de todos aquellos que han visto campos de concentración repletos de seres desnutridos, maltratados física y psicológicamente, o de la narrativa que tantas líneas impactantes ha producido desde los acontecimientos tremendos provocados por las principales autarquías europeas, esenciales para la comprensión de la historia de Europa en el siglo XX.

De todos es conocido el proceso que las dictaduras rusa, alemana, italiana o española han producido por los medios difusivos anteriormente expresados, si bien hay temas que dentro de estos transcurso han pasado a un segundo plano, por no decir han sido invisibilizados casi en su totalidad por la preeminencia de otros muchos aspectos considerados de mayor trascendencia histórica. Es por ello por lo que, con un afán deconstructivo y en retroceso y en no avance en la línea clásica del tiempo, la propuesta que hicimos con el alumnado de la materia, ha sido eficaz y motivadora, introduciendo al alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria en una manera de concebir la Historia como explicación de los hechos que se producen en el presente y que, no por conocimiento de las consecuencias nefastas que se produjeron en el pasado, dejan de reproducirse en la actualidad con otros rostros o con otras maneras de actuación. La proliferación de movimientos xenófobos provocados por el aumento de minorías inmigrantes pertenecientes a otras culturas, a otros espacios geográficos, a otras religiones y en periodos de crisis como el que asola el espacio europeo, hace presagiar la repetición de sucesos del pasado que nuestros alumnos deben considerar con sentido analítico y crítico. Grecia, Francia, Suecia nos sirven de punto de partida para analizar una situación del presente que no es más que la proyección a futuro de acontecimientos que se han sufrido en el pasado.

Abordar la Historia aproximando a conceptos, ya lo reflejó el director de la película alemana *La ola* (2008), en la que el método de enseñanza en búsqueda de la comprensión de los procesos históricos soporta una parte dramática de radicalización del recurso didáctico para “engancha” al alumnado. La explicación de la autarquía conlleva anali-

zar cómo se puede producir un fenómeno de manipulación del grupo a través del líder. Hoy día leer la prensa, indagar en los procesos dictatoriales que se producen en numerosos países del mundo e intentar comprender el poder que puede detentar una persona sobre el colectivo, resulta un ejercicio de saludable comprensión de los fenómenos que se reiteran a lo largo del tiempo.

Partir del concepto y llegar a analizar el porqué determinados aspectos no son visibles, pero sí explicativos de una situación reiterativa y de consecuencias imprevisibles, es el tema que en la marcha hacia atrás para la comprensión de la Historia nos hizo plantear qué ocurría en los países bajo una dictadura, independientemente de su alineación fascista o comunista, con respecto a los artistas que expresaban su manera de pensar, su colaboracionismo o su crítica respecto del régimen establecido, respecto de las diversas maneras de presentar la imagen del poder frente a la represión sufrida por aquellos que no comulgaban o que simplemente no eran del gusto del jerarca represor. A través de una temática transversal se alcanzará a plantear el origen del proceso, de las causas, hasta alcanzar las consecuencias.

De tal planteamiento, el más cercano y electo entre varias posibilidades por el alumnado, es la fórmula propagandística de la Alemania nazi, al que seguirá en el retroceso el ejemplo del Estado soviético, en pleno desarrollo de la autocracia socialista del régimen de Stalin. Partir de los personajes protagonistas de la Historia, permite poner limitación temporal en la investigación iniciada por el alumnado.

EL ARTE DEGENERADO NAZI

La Alemania nazi se caracterizó en el terreno del arte por su necesidad de proyectar al mundo una imagen de poder grandilocuente, con base en las posibilidades encontradas en las realizaciones artísticas en consonancia con las preferencias personales del dictador Hitler. El *Entartete Kunst* o Arte Degenerado es la denominación que se dio por parte de los jerarcas nazis a cualquier tipo de representación artística que no satisfacía los postulados y maneras de concebir los diseños “heroicos” del fascismo, como prototipo de un arte racial ario y de pureza incuestionable; la potencialidad propagandística que irradiaba el régimen fascista comandado por Hitler se hacía eficaz en este sentido. Precisamente cualquier tipo de manifestación artística contraria a sus diseños, bien influenciado por el bolchevismo o el componente judío, bien por las temáticas o por sus artífices, sería defenestrado, prohibido, sancionado, destruido... obligando a este límite a sus protagonistas a padecer un exilio interminable, la reclusión en campos de concentración o el olvido más absoluto. Las obras serían confiscadas de los museos alemanes en las que eran exhibidas o destruidas, cuando no, secuestradas.

El nombre de dicha catalogación artística procedió de la exposición propagandística de Munich de 1937 que llevó por nombre *Haus der Kunst*. Tal muestra apelmazaba producciones contemporáneas con una museografía que conllevaba una manera siniestra

de ridiculizar su adquisición o valoración crítica o de público, incitando a éste, además, a su rechazo por ser arte contrario al avance de la nación, a la vez que dicho tipo de propaganda política servía para poner al público en el lado contrario a cualquier manifestación de la modernidad artística. Nombres clásicos de la vanguardia, como Marc Chagal, Kandinsky, Klee, Schmidt-Rottluff, Eduard Munch, Kirchner, Heckel, muchos de ellos pertenecientes al grupo vanguardista expresionista *Die Brücke*, pasarían del ostracismo al rechazo más absoluto, aspecto que llevaría a alguno de los artífices al suicidio. Tal grado de intolerancia y manipulación, postraría a las obras y a los artífices en una invisibilidad que se vería acompañada de otros procesos que se dieron en la época y que atentaba contra el coleccionismo artístico presente en las élites económicas y sociales del colectivo más marginal, el judío. Tras el rechazo visible al colectivo, hubo una serie de maniobras interesadas en el terreno económico, al robar a tales, las obras en un ejercicio de limpieza que revestía una realidad más escabrosa, la relacionada con la especulación por medio de la apropiación de obras de arte atesoradas en estas colecciones de familias judías, que en un momento determinado formarían parte de los caprichos de los jerarcas nazis o de los marchantes de arte que se enriquecerían con la especulación, como un negocio que actualmente sigue siendo rentable. Hoy día el uso de la prensa y las noticias sobre acontecimientos como la localización de mil quinientas obras de arte desaparecidas en la Alemania del Tercer Reich, en manos de Cornelius Gurlitt en Munich, en 2012, pone de manifiesto la realidad de robo, venta bajo coacción, ocultación... el expolio de obras de arte fue y continúa en escena como un mal histórico al que hoy en día las instituciones museísticas están dispuestas a combatir con políticas de tutela y salvaguarda patrimonial (Hernández Ríos, 2013).

Actualmente existen iniciativas de gran interés e impacto por parte de varios países europeos en las que se pretende reivindicar los derechos perdidos de muchas de las familias saqueadas entre 1933 y 1945, por medio de iniciativas de diversos museos como el llevado a cabo por la Asociación de Museos Holandeses para investigar acerca de las adquisiciones llevadas a cabo desde 1933 por museos holandeses bajo sospecha de robo, confiscación o venta bajo coacción, y poder en el caso de reclamación por parte de familiares o propietarios originales de las piezas artísticas, decidir la restitución de las mismas. Dicho proyecto, iniciado en 2009 (Museale Verwervingen) supone un importante aporte de puesta en valor del código ético de los museos implicados, y fórmula de justicia histórica necesaria para saldar algunas cuentas. En esta línea, iniciativas como la francesa, llevada a cabo por Musées Nationaux Récupération continúa en ese sentido. La dimensión internacional de estos proyectos alcanza, desde 1997 a la concienciación de una regeneración y una necesidad de clarificar su política de adquisiciones durante y posteriormente a la Segunda Guerra Mundial, y concretamente los de procedencia bajo dominio nazi, principalmente Alemania y Austria. Superadas las siete décadas de este tremendo suceso que afecta al patrimonio y a las vidas humanas, estas iniciativas suponen una manera tardía, pero efectiva de hacer justicia por parte de los museos que

actualmente tutelan las obras de arte hacia aquellos antiguos y verdaderos propietarios a los que les fueron cruelmente arrancadas las obras artísticas, las colecciones de arte suntuario y demás bienes culturales. Películas de ficción, como la basada en un hecho real que por medio de la acción y con el ánimo de aproximar al gran público desconocedor de tal suceso, se acercan al proceso saqueador nazi, en esta ocasión al latrocinio de obras concretas y valiosas en las colecciones de museos de espacios invadidos, como la Francia ocupada por los alemanes, es lo que muestra *The Monuments Men* (2014), dirigida por el también intérprete George Clooney y basada en la misión encargada a un grupo de historiadores del arte y expertos británicos y norteamericanos para recuperar obras robadas y en peligro de destrucción a la caída del Tercer Reich. Película de medio-cine tratamiento que, no obstante, acerca a una nueva visión de las ya numerosísimas aproximaciones fílmicas bélicas a la segunda gran guerra, estando a puertas de su proyección la película británica *Woman in gold* (2015) que basada en la historia real de una mujer judía superviviente del drama de la guerra entablará una lucha personal para que el gobierno austriaco le devolviera el saqueo artístico de obras de arte a su familia. En una línea documental, dichos aspectos se tratan con mayor rigor y con las posibilidades educativas necesarias como recurso didáctico en el contexto planteado; en este sentido, *El arte robado por los nazis*, el documental de National Geographic, basa los argumentos en las aportaciones de expertos y en fuentes documentales audiovisuales reales o en *Tras los tesoros robados de Hitler: Los verdaderos "Monuments Men"* con el testimonio del único superviviente, expertos y los propios actores de la película o de la misma productora. Todo un potencial los datos aportados para introducir al alumnado en los ámbitos de la indagación e investigación sobre el tema.

ARTE PROHIBIDO RUSO

La manera de proceder y poder establecer comparativas entre dos casos de ideología enfrentada, pero cercana en cuanto a sistema político autárquico en la Europa del siglo XX, nos llevó a plantear en el aula los sucesos acaecidos en el espacio soviético que, haciendo uso discriminador sobre las producciones artísticas tras la Revolución rusa de 1917, se puede comprobar cómo el tema adquiere con el paso del tiempo un tinte de carácter invisible en cuanto al conocimiento y escaso tratamiento del mismo. El arte al servicio de la política será la caracterización de éste como forma oficial y exclusiva de las producciones en la URSS, *cuya tarea y objetivo era glorificar el partido y fortalecer la ideología* (Dorunicheva, 2013, p. 103). Ello provocó el que los enfoques de la política cultural establecida durante el "realismo socialista" stalinista actuaran mediante una durísima censura que provocó la represión, el ingreso en campos de concentración soviéticos, el exilio y la muerte. La vanguardia rusa posrevolucionaria ha pasado por una invisibilidad propiciada por la tiranía de una política autárquica como la establecida por la dictadura soviética, aspecto que contribuyó a procurar horror y páginas en blanco en la

historia del arte del siglo XX. La propaganda ideológica del régimen stalinista incitó al control sobre discursos que concebía como peligrosos mediante las realizaciones artísticas de toda una serie de artistas, hombres y mujeres, que con un sentido crítico representaban la realidad que les rodeaba y que era opuesta al orden establecido; hacer un arte no en la línea del discurso socialista conllevaba a la calificación de contrarrevolución con la consecuente represión, cárcel o terminar en fosas colectivas.

El poder como ese *conjunto de mecanismos de coacción* (Dorunicheva, 2013, p. 9) privará a dichos artistas a expresar su imagen del mundo; por otra parte, poco influenciada por agentes externos y artistas extranjeros, ya que la opinión vertida en pinceladas y maneras de representación no era coincidente con el sistema impuesto. Este planteamiento lo vivirán numerosos artistas desconocidos por Occidente, ya que la postura de la época socialista y post-soviética ha permanecido durante décadas en una situación de casi absoluta invisibilidad. En la investigación por equipos, el alumnado alcanza a indagar sobre la figura de Surikov, artista fascinado por el arte de las estepas rusas que organizó los fondos del único museo en territorio soviético, reuniendo objetos de las culturas asiáticas y, a partir de los años cincuenta del siglo XX, arte de la vanguardia rusa, que las autoridades defenestraban por su consideración contrarrevolucionaria contraria a los mandatos de la dictadura; artistas como Sokolov, Komarovskiy, Mazel, Sokolov, Sofronova, Ermilova-Platova, Redko, Stavrovskiy, Shukin, Tarasov, Shtange, Barto... entre otros muchos, desconocidos y que sufrieron distinta suerte.

El Museo Estatal de Arte de Karakalpakstán –Uzbequistán–, más conocido como Museo Nukus, se fundó en 1966 no exento de paradojas como tener colgadas en sus salas piezas de arte de vanguardia rusa junto a piezas del realismo socialista, siendo las primeras bajo el Estado soviético calumniado mientras las segundas eran glorificadas, y a expensas de jugar peligrosamente su fundador con la doble carta de saber que el arte que acumulaba con enorme dificultad en sus fondos, inicialmente fue condenado por la Unión Soviética de manera oficial, al tiempo, y valga la paradoja, que financiado por ella bajo camufladas maneras de acción por parte de Savitsky, tal como consta en la página oficial del museo *the Museum's collection of Russian avant garde is the only one that was initially condemned officially by the Soviet Union and, at the same time, financed partly by it, albeit unwittingly* (www.savitskycollection.org).

Mucho del denominado *Arte prohibido* está compuesto por obras que estuvieron ocultas en estudios de pintores, en manos de sus familiares, hasta que fueron redescubiertos por Savitsky en la década de 1960. Las vicisitudes vividas por éste, así como las lamentables condiciones de los artistas que, por permanecer fieles a su visión del mundo terminaron confinados a psiquiátricos, gulags o a una muerte segura, quedan plasmadas en la película documental *The desert of forbidden art*. Es la misión de recuperación de un patrimonio artístico compuesto por más de 40.000 obras prohibidas que se expondrán en las salas del museo ubicado en el desierto uzbeko, en una de las regiones más pobres del mundo para proteger una de las colecciones más notables del arte ruso del siglo XX.

Hoy tal y como se constata la realidad del mundo islámico y en parte del fundamentalismo, que domina el espacio geográfico en el que se ubica el museo, puede constituir un nuevo peligro para las piezas que se resguardan y que ya se valorizan por parte de crítica, especuladores del mundo del arte y fundamentalistas islámicos que deben hacer plantear nuevamente quien se responsabiliza de la tutela y preservación de esta valiosa colección por invisible que pudiera permanecer durante tanto tiempo.

INTERÉS DEL TEMA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Como ya sugerimos al iniciar la presentación del presente tema sobre invisibilidad de patrimonios artísticos, centrarnos en el Arte degenerado nazi y en el Arte prohibido ruso, no recae de manera unívoca en abordar la dinámica plural de disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, más bien atiende a seleccionar temáticas que poco conocidas hacen plantear al alumnado la metodología motivadora y de aprendizajes significativos en cuanto a que éste, de una manera autónoma dirigida, puede satisfacer diferentes competencias que hoy le son exigidas en su formación académica. La investigación, la indagación tecnológica, el uso de recursos audiovisuales y demás medios empleados en seminarios, les permite poder contextualizar, localizar y ubicar en el tiempo y el espacio, sucesos que tienen una clara reiteración en el mundo de hoy, el mundo complejo que les rodea. Esta manera de proceder se ha concretado en la práctica con base en un tema que partiendo de los numerosos acontecimientos que se viven en la actualidad y que tienen una clara derivación hacia la xenofobia, la exclusión social, la intolerancia, la transformación y pérdida de los valores, etcétera, pretende contribuir a trabajar las posibilidades educativas de sucesos y microhistorias del pasado que tienen su proyección en un presente y una expectante y acentuada propensión de reiteración de futuro. Por lo tanto, el papel de la sociedad, sus problemáticas, su sentido de proyección en la nueva sociedad tecnológica y globalizada, es el ánimo que alcanza a un alumnado que para su futuro profesional como docente, necesita comprender el sentido de la Historia y la importancia de sus precedentes y proyecciones, pero este tema complejo constituye uno de las problemáticas de enfoque de las Ciencias Sociales. Siguiendo a Pagès uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y además una información que caduca a una velocidad enorme. Los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos (Pagès, J. 2009, p. 4).

Es por ello que la propuesta partiendo de la disciplina histórica aborda de manera interdisciplinar el área de las Ciencias Sociales en torno a las disciplinas política, social, cultural... además de tomar como eje de la investigación el mundo del arte y su

implicación en los procesos políticos y censuradores de las autarquías. Hoy que asistimos lamentablemente a los atentados terroristas acaecidos en Francia a consecuencia del integrismo salvaje del islamismo más radical, nos parece que esta manera de motivar y trabajar con el alumnado cobra su sentido y su razón de ser.

Para ello los recursos en que fundamentamos la propuesta son los siguientes:

- Selección de noticias de prensa actuales sobre temáticas relacionadas con regímenes autárquicos del presente y sus consecuencias en la sociedad de hoy.
- Revisión de artículos de prensa digital en torno al tema propuesto. Contrastar interpretaciones y manipulaciones de los mass-media.
- Lectura de artículos y capítulos de libro en bases de datos académicas.
- Visualización de películas y documentales seleccionadas sobre la temática.
- Selección de fotografías e imágenes para su análisis en torno a los aspectos relacionados con la censura y la represión.
- Realización de investigación sobre aspectos significativos que afectan a la geopolítica y la historia de los ejemplos propuestos.
- Trabajo con recursos didácticos que se pueden aplicar de manera eficaz en el aula de Primaria: líneas del tiempo, mapas geográficos, localizaciones geográficas en Google Earth...

Los objetivos marcados son ambiciosos, si bien el tiempo para lograrlos es muy limitado:

- Tomar como punto de partida el arte degenerado y el arte prohibido como punto de partida de análisis de las consecuencias de los procesos censuradores y tiránicos de las autarquías en el siglo XX y su reflejo en acciones y sucesos del mundo en el que viven.
- Fomentar la reflexión crítica en el alumnado sobre la disciplina histórica y su proyección en el tiempo.
- Contribuir con dinámicas motivadoras a la construcción de aprendizajes que contribuyan en el alumnado a la idea de su intervención en el mundo que viven de manera crítica y reflexiva.
- Generar conciencia y relaciones entre los contenidos y las experiencias e impactos que vive el propio alumno en la realidad de un mundo globalizado reforzando el trabajo de las competencias sociales y ciudadanas
- Concienciar de la importancia y la necesidad de trabajar en pro de la memoria histórica y de los colectivos diversos como protagonistas invisibles que requieren su puesta en escena en los saberes contemporáneos.
- Trabajar los contenidos al margen del cúmulo de fechas, datos y microhistorias inconexas, atendiendo a una interpretación del presente y planteando posibilidad de alternativas en el mundo de hoy.

CONCLUSIONES

El ajuste de la experiencia docente en torno a la propuesta presentada queda expresada de manera limitada dado el espacio concedido en este Simposio para una comunicación en la que se pretende plantear la importancia de microhistorias dentro de procesos históricos de gran complejidad, pero sin duda atendiendo a varias ideas básicas: presentar temáticas invisibles que eran desconocidas por el alumnado y seleccionadas por éste por su alto nivel de motivación a la investigación y a trabajar de forma autónoma y de manera cooperativa, para la construcción de conocimientos más complejos relacionados con diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales. El Arte degenerado y el arte prohibido constituyen dos caras de una misma moneda; se producen bajo dos estados autárquicos y sanguinarios que obedecen a intereses múltiples, a manipulaciones ideológicas y censuras extremas en periodos en que determinadas minorías lejos de ser invisibles sufrieron persecución, represalias, torturas y muerte. El arte se presenta con su potencial como símbolo visual al interés y uso del Poder, y hoy en día muestra numerosos rostros reflejados, pero también nos lleva a prestar atención a la salvaguarda de un patrimonio vulnerable que merece toda la visibilidad y atención desde la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, L. (2011). *Libro blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona.
- Beneitez, M. T. (2013). *Guía de Think tanks en España*. UNED Centro Alzira-Valencia Francisco Tomás y Valiente.
- Bhide, A. (2000). *The origin and evolution of new businesses*. New York: Oxford University Press.
- Bunge, M. (1973). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX
- Castell, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas. Consultado el 20 de octubre 2014, en http://europa.eu/legislation_summaries/other/n26023_es.htm
- Druker, P. (1985). *La Innovación y el empresario innovador*. Madrid: Edhasa.
- Fernández Enguita, M. (2002). *Educación, economía y sociedad en España: los desafíos del trabajo en la era global*. Salamanca: Fundación Santillana.
- Furio Blasco, E. (2005). *Los lenguajes de la Economía*. Consultado el 10 de julio 2014, en <http://www.eumed.net/libros/2005/efb/>
- Gintis, H. (2014). *The Moral Basis of the Business World*. Consultado el 15 de septiembre 2014, en <http://www.umass.edu/preferen/gintis/financialworld.pdf>
- Gonzalez, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria.: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2014). La forma y el fondo ideológico de la LOMCE. *Aula de innovación educativa*, 232, 37-41.

- Lamolla, L. (2014). La formación en iniciativa emprendedora: qué, quién y cómo. *Oikonomics*, 1, 79-85.
- MacMillan, I. (2001). La incertidumbre como ventaja. *Revista Gestión* Vol.6, 1, 99-101
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO
- Navarro, V. y López, J. T. (2012). *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero: Las armas del terrorismo financiero*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Neck, H.M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- Santomé, J. T. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Schumpeter, J. A. y Schumpeter, E. B. (1994). *Historia del análisis económico*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Toril, J. U. y De Pablo Valenciano, J. (2011). Revisando el emprendedurismo. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, 3021, 53-62.
- González, G. T. (2001). Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales: línea de investigación centrada en el currículum. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (5), 173-176.

EL PARADIGMA DE LO INVISIBLE EN LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

AZUCENA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Valladolid
hersanaz@sdcs.uva.es

Al igual que en las pasarelas de moda, cada temporada hay ideas, conceptos, metodologías que se repiten como mantras y que terminan calando, inundando e impregnando espacios y tiempos. En las últimas temporadas, dentro del diseño educativo curricular, uno de los mantras más repetidos es emprender. De modo que lo perceptible y lo imperceptible de estos mantras se mezclan e interiorizan pasando de forma soslayada a componer también un discurso a veces inconsciente.

Basta con observar la ubicuidad de las pantallas, donde sólo en España, cientos de personas cuentan el proyecto o idea innovadora que manejan. Políticos, consultores, analistas, programas de radio y hasta reality show ofrecen el emprendimiento como el antídoto para sobrevivir a la falta de oportunidades laborales, la fórmula mágica para resolver los males del país.

En una época como la nuestra, en medio de la oscuridad del entramado de sistemas, donde es patente el decaimiento de ideas, premisas y valores, el management ha tomado una fuerza incalculable y puede ser interesante desde la Didáctica de las Ciencias Sociales pararnos a reflexionar sobre el paradigma invisible, o cuanto menos opaco, en el que está envuelto este ímpetu de pasar al mundo educativo, desde los más tiernos niveles, el desarrollo de la capacidad emprendedora.

Esta comunicación pretende reflexionar sobre la invisibilidad de la competencia emprendedora y la formación del profesorado. Inicialmente nos acercaremos a las fuerzas que invitan a trabajar esta competencia en la Escuela, posteriormente perfilaremos el paradigma de la complejidad como un posible espacio epistemológico de relación entre competencia, emprendimiento y Escuela, para finalmente detenernos en el emprendimiento y la formación del profesorado de secundaria.

LAS FUERZAS

Los grandes conglomerados transnacionales, más ligados a lo financiero que a lo productivo, maximizan sus utilidades justificados por la lógica prevaleciente en los procesos de globalización contemporánea: las teorías neoliberales. Este sustento conceptual pretende que no se restrinja ni sujete el funcionamiento del mercado al arbitrio del Sector Público corrector de externalidades (Furio Blasco, 2005; Castell, 2006; Navarro y López, 2012).

Esta globalización, cuyo alcance y culminación escapan a cualquier previsión, vislumbra efectos dolorosos para zonas, países y personas. La coexistencia de procesos ideológicos, manejados por actores sociales de un determinado grupo de poder, señala responsabilidades y deberes dentro del sistema económico y educativo, que unos imponen y otros tienen que ejecutar. En ocasiones se predica solidaridad pero se decide sobre beneficios individuales, se habla de igualdad mientras se acallan las voces de las minorías, se habla de libertad en ámbitos democráticos pero no se aplica en la práctica (González, 2001; Fernández Enguita, 2002; Gonzalez, 2010; Imbernón Muñoz, 2014).

El sistema educativo no ha salido indemne, se requiere el aprendizaje de ésta ética no solo en el ámbito interno de materias o etapas propedéuticas donde lo empresarial es ya tradicional sino que se busca implicar a toda la Escuela. Expertos en economía, consultores internacionales, académicos, asesores en inteligencia competitiva y responsables de entidades financieras, públicas y privadas llevan lustros apostando por la integración curricular del espíritu emprendedor (Santomé, 1994; Reig, 2012).

Siguiendo a Beneítez (2013) el término *think tank*, laboratorio de ideas, tiene su origen en la Segunda Guerra Mundial, donde de forma desconocida, equipos de expertos estadounidenses investigaban en ciencia, administración pública, relaciones internacionales,... Gestándose institutos de investigación económica y social, entre otros, Russell Sage Foundation, National Bureau of Economic Research, Brookings Institution, cuyos responsables creían que la generación sistemática de ideas y la infalible aplicación de nuevos métodos de análisis científico de ciencias sociales resolverían muchos problemas e incrementarían la eficiencia en la gobernanza pública.

Unas 1.500 entidades, 1.200 radicadas en los Estados Unidos, se consideran y califican como think tanks, siendo instrumentos de influencia en el pensamiento y acción de determinadas elites políticas y económicas. La OCDE, la UE, ministerios y entidades locales de diferentes Estados, han implementado a lo largo de los años, éstas ideas en sus marcos legislativos incluido el ámbito educativo. Existen otros tipos de think tanks, procedentes de entidades del tercer sector, movimientos y redes sociales, que desde diferentes poderes y pensamientos se han convertido en animadores del debate público. La riqueza de investigar y promover políticas y acciones puede ser una oportunidad para democratizar el espacio público e impedir un dominio lineal de unas determinadas elites sociales, políticas y económicas.

COMPLEJIDAD Y EMPRENDIMIENTO

Partiendo del pensamiento sistémico ecológico de Bertalanffy, con contribuciones de Mandelbrot, Varela y Maturana, el paradigma de la complejidad de Edgar Morín (2004) es una ayuda epistemológica para enmarcar la formación de la competencia emprendedora. Esta reconstrucción de relaciones filosóficas trata de enfrentar la dificultad de pensar y vivir, de construir el futuro, de relacionar los estudios científicos con la vida práctica, explicando el mundo como un sistema que exhibe propiedades complejas, acercando la necesidad de comprender la inestabilidad como propiedad de la naturaleza.

Según Maturana y Varela (1996) la existencia humana se desenvuelve en entornos complejos y cambiantes de acción. El trabajo y la iteración que se lleva a cabo con las personas en los ámbitos educativos son de naturaleza inconstante y caótica, tanto así, que se producen desequilibrios en las mismas. Las crisis que se presentan exigen una gran capacidad de los actores responsables para acompañar los procesos de transformación de las condiciones iniciales. Es la incertidumbre ante el futuro lo que produce inseguridad, ansiedad y miedo, porque el cerebro está diseñado para buscar seguridad, certezas y entornos previsibles pero ese es el reto, domesticar la incertidumbre.

En psicología un constructo es algo de lo que se sabe que existe, pero cuya definición es controvertida, un concepto no observacional como cualquier entidad hipotética de difícil definición dentro de una teoría científica (Bunge, 1973). Podríamos incluir el emprendimiento como constructo al igual que la inteligencia, la personalidad y la creatividad, no directamente manipulables, pero que se pueden inferir a través de la conducta y convertir en variables medibles por un proceso de categorización.

Precisamente durante la Gran Depresión del 1929, época similar a la actual, Schumpeter (1994) realizó un recorrido por la Historia Económica y empleó el término *entrepreneur* para referirse a aquellas personas emprendedoras, imprescindibles para el progreso social, que con sus actividades generan inestabilidades en los mercados enfrentando la incertidumbre.

Según Stevenson (1990) los emprendedores son personas dedicadas a la búsqueda de oportunidades más allá de los recursos que disponen. Diseñan sus organizaciones para interactuar y convivir con la incertidumbre como ventaja, con la falta de certeza como fuente de oportunidades, aprenden a descubrir posibilidades de negocios, allí donde otros sólo ven confusión y señales de alarma.

Para la RAE emprendimiento es la acción y efecto de emprender, de acometer una obra o también la cualidad de emprendedor, siendo el emprendedor o emprendedora quien emprende con resolución acciones dificultosas o azarosas. También la Comisión Europea (2003,6) en el Libro verde del espíritu empresarial lo define como *una actitud en la que se refleja la motivación y la capacidad del individuo, independiente o dentro de una organización, para identificar una oportunidad y luchar por ella para producir un nuevo valor o éxito económico*.

Los términos empresario o empresarial se asocian a estereotipos y prejuicios con connotaciones negativas. Su denominación ha ido cambiando (Schumpeter & Schumpeter, 1994; Druker, 1985; Alemany, 2011; Toril y De Pablo Valenciano, 2011; Gintis, 2014). La desconfianza pública alimentada con fraudes, especulaciones escandalosas, accidentes ecológicos, por nefastos estilos de empresarios o financieros denostándose el papel de éste agente económico y empañando la dignidad de otros que sí que generan actividad económica digna y sana.

Para enaltecer esta figura del oxímoron del espíritu capitalista se van cambiando los términos: espíritu empresarial o emprendedor, autonomía e iniciativa empresarial, sentido de la iniciativa, competencia emprendedora y educación emprendedora. Atrae más una imagen iconoclasta, aventurera, imaginativa e innovadora que descubre oportunidades donde otros sólo ven problemas, busca desafíos y toma riesgos, y no destrezas gerenciales, administrativas o empresariales ya que un empresario es sólo quien crea o compra un negocio para trabajar en él y hacerlo crecer (Stevenson, 1990; MacMillan, 2001).

Entonces si emprender es acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierra dificultad, y no se puede reducir sólo a la perspectiva empresarial, el campo de la Educación es eminentemente emprendedor. Hay que percibir múltiples ejemplos de trabajo educativo de multidisciplinariedad, riqueza didáctica e implicación social, en definitiva intraemprendedores escolares reales, presentes en los diseños curriculares de muchos centros siendo cuestionable si es medible en unidades monetarias su creación de valor económico a corto plazo.

COMPETENCIA, EMPRENDIMIENTO Y ESCUELA

Sin un perfil concreto de emprendedor se provocan medidas y decisiones desacertadas, traduciendo linealmente espíritu emprendedor por creación de empresas generando currículos restrictivos, como la interpretación de la Estrategia 2020 de la UE al elaborar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La Escuela desde hace tiempo trabaja el sentido emprendedor en términos del Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente. Tiene iniciativa, colabora en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos, introduce cambios en la evolución personal y profesional de cada individuo, propicia la adaptación positiva y enriquecedora a los cambios y a las oportunidades, reflexiona sobre la responsabilidad de las acciones propias positivas o negativas y aporta estrategias para alcanzar el éxito.

La noción de competencia según Gimeno Sacristán (2008) pone de relieve que el progreso en los aprendizajes exige variadas formas de aproximación al conocimiento. Las Facultades de Educación forman al nuevo profesorado para ser competente de modo que respondan a una tarea mediante la movilización combinada de habilidades

cognitivas, emocionales y sociales. No hay que olvidar que para lograr el aprendizaje del espíritu emprendedor en el alumnado es necesario apelar al propio espíritu emprendedor del profesorado. El entrenamiento de la competencia emprendedora requiere de un cambio sustancial en las metodologías y estrategias didácticas que se emplean en las diferentes disciplinas.

Entre los pioneros sobre formación emprendedora destacamos el Proyecto Zero, fundado en la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard en 1967, por Nelson Goodman y dirigido posteriormente en 1972 por David Perkins y Howard Gardner. Sus programas de investigación abarcan una gran variedad de edades y disciplinas académicas pero comparten una meta en común: el desarrollo de nuevos enfoques para ayudar a individuos, grupos e instituciones dando lo mejor de sus capacidades. Propone el modelo de la Escuela Inteligente, un conjunto de siete directrices para una buena educación basado en dos pautas: la primera que el aprendizaje es la consecuencia de pensar y todos los estudiantes pueden aprender a pensar bien y la segunda, que el aprendizaje debe incluir una comprensión profunda, que involucre el uso flexible y activo del conocimiento. Señalando cuatro competencias necesarias para el individuo en el mercado de trabajo el pensamiento crítico y resolución de problemas, la colaboración y liderazgo, la agilidad y adaptabilidad y la iniciativa y emprendedurismo.

Sin embargo los enfoques seguidos en España en la formación del espíritu emprendedor parten de la identificación de una idea de negocio y la práctica, reflexión y diseño para su ejecución, simulada o real (Neck y Greene, 2011). Junto con el libro de texto, el trabajo por proyectos o el método de casos, son los ejemplos usados para realizar el *plan de empresa*, donde se incluye el análisis de viabilidad y la previsión financiera, grandes barreras para parte del profesorado a la hora de enfrentar esta materia.

EMPRENDIMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

La formación emprendedora no ha sido desarrollada de una manera explícita en las Facultades de Educación sólo en Facultades de Economía sin un diseño curricular adecuado para la formación inicial del profesorado de Secundaria. La Escuela debería plantearse para implementar en el Sistema Educativo la competencia emprendedora de una forma rica y operativa (Amar Bhide, 2000) qué objetivos persigue, con qué estrategia, y si está en condiciones de ejecutarla. Para esa ejecución la formación específica el profesorado (Coduras, 2010; Alemany, 2011; Lamolla, 2014), tanto de secundaria como de primaria, es clave. No hablamos sólo de transversalidad si no preparación de materias completas, con sus estándares de aprendizaje evaluables, con aspectos como Finanzas y Proyecto empresarial.

Este nicho de mercado se cubre mediante aprendizaje permanente de los docentes en activo con cursos on line o presenciales en los Centros de Formación e Innovación del Profesorado, Universidades, o Fundaciones y la iniciativa privada con el negocio de

enseñar emprendimiento a docentes. Sin ánimo de presentar una relación cerrada señalamos los siguientes ejemplos de formación en materia emprendedora:

- La Fundación Príncipe de Girona y la Fundación Trilema, ejecutan diversos programas de acompañamiento formativo a docentes (<http://competenciaemprendedora.org/>).
- Valnalóneduca del Principado de Asturias, destinado al alumnado, profesorado, padres y madres y con acciones para educación primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y universidad. (<http://www.valnaloneduca.com/>).
- El portal de educación de la Junta de Castilla y León, con material de autoformación docente (<http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/materiales-docentes-educacion-emprendedores>).
- Asociaciones de profesores de economía de secundaria, reseñando ADESDAR (<http://www.adesdar.es/>), con cursos específicos impartidos por docentes de secundaria para docentes de secundaria.
- La Universidad de Mondragón, interesante proyecto en sí misma, con su grado de liderazgo emprendedor.

En síntesis, revisando las propuestas vemos que realizan mapas curriculares ligados con hitos de innovación educativa presentando un mix de contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje basados en procesos de coaching, aprendizaje cooperativo, estrategias de pensamiento, aprendizaje basado en proyectos, simulación de empresas, gamificación, Design Thinking o el Método Canvas. Elaborados ad hoc para las diferentes etapas educativas, junto con guías didácticas para el profesorado, introducen ítems emprendedores en herramientas como el portfolio, diarios, dianas, rúbricas, registros y escalas de observación pero quizás adolecen de un fundamento epistemológico profundo que ayude a con-contruir a la persona y a la sociedad desde el emprendimiento.

CONCLUSIONES

Autores como Bolívar (2008), Gimeno Sacristán (2008) o Tiana (2011) nos indican que el desarrollo adecuado de la política de las competencias clave exige comenzar replanteando la formación inicial y permanente del profesorado haciendo una apuesta política compartida con el conjunto de la comunidad educativa. Un elemento clave para la renovación metodológica, será definir, planificar y dinamizar un modelo metodológico diferenciado en los diversos centros atendiendo ahora también la mejora del emprendizaje desde los primeros niveles del sistema educativo.

Todo plasmado desde un proceso de autoconsciencia de lo que potencialmente puede significar formar a la ciudadanía en empoderamiento emprendedor o en limitarnos sin más en generar mini proyectos empresariales para el alumnado desde la más tierna infancia. Los diversos niveles de concreción curricular habrán de sopesar que ser, conocer, investigar y emprender va de la mano en busca de un mejor presente y futuro para todos.

Quedan aún muchos hilos pendientes en el paradigma invisible de la capacidad emprendedora en la Escuela ¿Aprendizaje emprendedor será realmente estructural holístico integrador? ¿Las evaluaciones externas Pruebas PISA/TAIS sobre emprendimiento nos ayudaran a avanzar o a homogenizarnos? ¿Estandarizaremos la creatividad? ¿Nos acordaremos del Retorno social? ¿Del altruismo? ¿Hasta cuándo será negocio el negocio de enseñar a emprender? ¿Qué papel tiene la mujer en el emprendimiento? ¿Y la edad?

Todo ello sin perder la pista de lo que realmente importa en Educación es la persona, con palabras del Nobel de Economía Amartya Sen (1995, p. 286) *existe una diferencia de valoración crucial entre el enfoque del capital humano y el enfoque de la capacitación humana, una diferencia que se relaciona hasta cierto punto con la distinción entre medios y fines. Ello es debido a que los seres humanos no son sólo medios de producción, son también el balance final del ejercicio.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany, L. (2011). *Libro blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona.
- Beneitez, M. T. (2013). *Guía de Think tanks en España*. UNED Centro Alzira-Valencia Francisco Tomás y Valiente.
- Bhide, A. (2000). *The origin and evolution of new businesses*. New York: Oxford University Press.
- Bunge, M. (1973). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX
- Castell, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Libro verde. El espíritu empresarial en Europa*. Bruselas. Consultado el 20 de octubre 2014, en http://europa.eu/legislation_summaries/other/n26023_es.htm
- Druker, P. (1985). *La Innovación y el empresario innovador*. Madrid: Edhasa.
- Fernández Enguita, M. (2002). *Educación, economía y sociedad en España: los desafíos del trabajo en la era global*. Salamanca: Fundación Santillana.
- Furio Blasco, E. (2005). *Los lenguajes de la Economía*. Consultado el 10 de julio 2014, en <http://www.eumed.net/libros/2005/efb/>
- Gintis, H. (2014). *The Moral Basis of the Business World*. Consultado el 15 de septiembre 2014, en <http://www.umass.edu/preferen/gintis/financialworld.pdf>
- Gonzalez, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria.: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2014). La forma y el fondo ideológico de la LOMCE. *Aula de innovación educativa*, 232, 2014, 37-41
- Lamolla, L (2014). La formación en iniciativa emprendedora: qué, quién y cómo. *Oikonomics*, 1, 79-85.
- MacMillan, I., (2001). La incertidumbre como ventaja. *Revista Gestión* Vol.6, 1, 99-101
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento huma-*

- no. Madrid: Debate.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO
- Navarro, V., y López, J. T. (2012). *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero: Las armas del terrorismo financiero*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Neck, H.M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55–70.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- Santomé, J. T. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Schumpeter, J. A., y Schumpeter, E. B. (1994). *Historia del análisis económico*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Toril, J. U., y De Pablo Valenciano, J. (2011). Revisando el emprendedurismo. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, 3021, 53-62.
- González, G. T. (2001). Conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales: línea de investigación centrada en el currículum. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (5), 173-176.

LA INVISIBILIDAD DE LOS LUGARES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS)

MARIA JOÃO HORTAS

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade de Lisboa
mhortas@eselx.ipl.pt

ALFREDO GOMES DIAS

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt

INTRODUCCIÓN

Partimos de la idea de que el medio natural, social y cultural pone a disposición importantes recursos que, una vez utilizados en el aula, contribuyen de forma relevante al desarrollo de niños histórica y geográficamente competentes.

En el caso concreto de Lisboa, los lugares de la ciudad presentan para el ciudadano común un sinfín de elementos patrimoniales que se mantienen ocultos, ya sea por el ritmo en que vive siempre una población que habita una gran ciudad, que por el desconocimiento que se tiene de ellos, particularmente de sus significados más profundos.

De este modo, en el ámbito de la formación inicial de profesores que se realiza en la Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), se mantiene una apuesta por la formación que intenta proporcionar, a los futuros profesores, el contacto con una metodología de enseñanza que concilia diferentes vertientes complementarias: la utilización del patrimonio local con el objetivo de dar significado a los aprendizajes prescritos en el currículum nacional; la elección del aprendizaje por proyecto, en cuanto metodología promotora de actividades de investigación y participación; la elección de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias, contribuyendo a la formación de ciudadanos cívicamente intervencionistas.

En este estudio nos proponemos analizar los proyectos didácticos concebidos por los estudiantes de Máster en Educación de 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica (6-12 años), durante la frecuencia de la asignatura de “Temas de la Historia y la Geografía de Portugal” (THGP). En esos proyectos son definidos lugares de la ciudad de Lisboa; identificados elementos del patrimonio natural, social y cultural; definidos objetivos de aprendizaje; concebidas las estrategias y actividades a implementar; y establecidas las competencias histórico-geográficas a desarrollar.

La concretización de esta análisis se realiza en tres momentos fundamentales: (i) el encuadramiento teórico sobre las relaciones entre el patrimonio local y currículum nacional, entre la flexibilidad curricular y la metodología de proyecto, y entre los elementos del patrimonio local y la invisibilidad de los lugares; (ii) la presentación de la experiencia formativa en la ESELx acerca de la concepción de proyectos pedagógicos basados en las características singulares de los diferentes lugares de la ciudad; y, (iii) el análisis de la relación entre territorio de la ciudad, invisibilidad de los lugares y desarrollo de competencias de la Historia y de la Geografía.

PATRIMONIO LOCAL, INVISIBILIDAD DE LOS LUGARES Y CURRÍCULUM NACIONAL

Una de las finalidades de la asignatura de THGP es proporcionar a los estudiantes el contacto y la experimentación de un conjunto de herramientas/estrategias facilitadoras de un enfoque local al estudio del medio social. Así, se pretende que el trabajo desarrollado se oriente al acrecentamiento de competencias que permitan, a los futuros profesores, saber utilizar los recursos del medio local para un enfoque en el Currículum Nacional que asegure a los destinatarios aprendizajes activos, significativos y socializadores.

El programa de Historia y Geografía de Portugal (10-12 años) establece, como una de las contribuciones a los alumnos “desenvolver actitudes que favorezcan su conocimiento del presente y del pasado, despertándoles el interés por la intervención en el medio en el que viven, por la actividad humana en ese medio, por los trazos visibles de esa actividad”¹ debiendo, en su perfil de salida, “interesarse por la preservación del patrimonio natural y cultural” y “reconocer testimonios del patrimonio natural y cultural, regional y nacional”². En las diversas estrategias de abordaje sugeridas es abierto el camino para la movilización y vivencia del medio local, lo que nos remite a las cuestiones de la proximidad. La estructura organizativa y las propuestas de abordaje del programa de Estudio del Medio Social (6-10 años) – del próximo al lejano; del familiar al desconocido, del presente al pasado, del yo a los otros – dejan abierto el camino a la exploración de temáticas inseridas o que emergen de lo local: “los profesores deberán recrear el programa, para atender a los diversificados puntos de partida y ritmos de aprendizaje de los alumnos, sus intereses y necesidades y las características del medio local”³. Esta abertura y flexibilidad del currículum no significa la renuncia del mismo, sino tener sobre este una visión para el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de situaciones de aprendizaje que emergen de problemas de interés personal social y local, para alcanzar los principales objetivos del currículum institucionalizado, fomentando en los niños una

¹ Ministerio de Educación (2004), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, 2º Ciclo, vol. I, pp. 77-78.

² Ministerio de Educación (2004), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, p. 83.

³ Ministerio de Educación (2004), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, p. 102. Uno de los objetivos generales del programa del Estudio del Medio es el de “reconocer y valorizar su patrimonio histórico y cultural...” (p. 104).

mentalidad investigadora (Félix y Roldão, 1996). En este sentido entendemos por currículum local un conjunto de saberes que emergen de un contexto histórico-geográfico próximo y particular, no en sobre posición más paralelamente al currículum nacional, y que se pretende que vaya *al encuentro de los intereses de los diferentes participantes del proceso educativo, alumnos, profesores y comunidad, siendo evidente comprometer los objetivos naturalmente fijados por el colegio*⁴.

En este estudio utilizamos además de los conceptos del currículum nacional y currículum local, los conceptos de patrimonio e invisibilidad de los lugares para analizar las competencias histórico-geográficas que es posible desarrollar en niños de los 6 a los 12 años. En la definición del lugar no nos limitamos a la dimensión física **del mismo, valorizamos** un enfoque que emerge del concepto de territorio, integrador de diferentes dimensiones sociales (Haesbaert, 2004), esto es, el lugar como espacio natural, espacio cultural, espacio económico y espacio político.

Conocer el patrimonio, sobretudo el local, significa descubrir lo que el lugar ofrece en términos de testimonios patrimoniales (materiales e inmateriales) que pueden despertar al alumno para la prevención y defensa de un territorio que es suyo por proximidad física o afinidad cultural (Coma, 2009; Hernández, Barandica y Quintela, 2009; Prats y Santacana, 2009; Ferreira, Martins, Hortas y Dias, 2012).

En los contextos histórico geográficos próximos son utilizados recursos y lugares que clasificamos de visibles e invisibles. Sin embargo, si definimos lo que entendemos por visible es una tarea simple, dado que lo asociamos a algo que se puede ver, que es perceptible, que es evidente, que es claro o que es aparente, al contrario, definir la invisibilidad nos coloca varias interrogaciones: ¿invisible por qué? ¿invisible por quién? y, además, ¿invisible cuando? Asumimos, en este estudio, que la invisibilidad de los lugares se asocia a un desconocimiento generalizado de los ciudadanos que pasan por ellos todos los días, definiéndose como lugares invisibles, porque mantienen ocultos los significados espacio-temporales que resultan de su localización, de la relación que establecen con la ciudad, de sus orígenes más remotos y de las funciones que desempeñaron en las diferentes épocas que atravesaron.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESE DE LISBOA: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

El cuadro teórico en que situamos la unidad curricular de THGP está orientado a la profundización de temas emergentes de los programas de 1º y 2º ciclo de la Enseñanza Básica (6-12 años) en el ámbito de las Ciencias Sociales, específicamente de la Historia y

⁴ La citación, retirada de Alonso (1998: 402), y de C. M. Freitas (1995), Caminos para la descentralización curricular. *Colóquio Educação e Sociedade*, nº 10, p. 114. El profesor no debe ser un consumidor del currículum nacional sino hacer antes una gestión equilibrada teniendo en cuenta las potencialidades geográficas y hasta históricas del medio donde se inserte la escuela, como la caracterización del grupo de alumnos.

Geografía. Para esta unidad curricular son utilizados conocimientos históricos y geográficos desarrollados durante los tres años anteriores de la formación inicial. La construcción de proyectos a partir de un análisis de los recursos patrimoniales locales (materiales e inmateriales) privilegia así un contexto de acción (Perrenoud, 2001) que conduce al desarrollo de competencias en los siguientes ámbitos: investigación histórica y geográfica; contextualización, análisis y comprensión de los fenómenos socio-espaciales; comunicación en Historia y Geografía; tomada de decisiones en la gestión y organización científica de los programas de estas disciplinas; articulación de los contenidos y objetivos con otras disciplinas y áreas disciplinares, en una perspectiva de trabajo interdisciplinar; y gestión flexible de los currículos y programas de la Enseñanza Básica, en una lógica de construcción de currículos locales (Ferreira, Martins, Hortas y Dias, 2012)

La construcción de los trabajos obedeció a una lógica de metodología de trabajo de proyecto, realizada en una secuencia de acciones que permiten producir una representación anticipada y resultante de un proceso de transformación de la realidad (Guerra, 2002).

En el contexto específico de la asignatura de THGP, los proyectos desarrollados obedecen a la siguiente estructura: (a) identificación de un territorio y su caracterización; (b) construcción del proyecto: i) definición de los objetivos generales; ii) definición de las estrategias generales en articulación con los objetivos; iii) definición de los objetivos específicos, actividades, recursos, indicadores e instrumentos de evaluación.

Los proyectos que soportan el análisis que aquí presentamos fueron desarrollados en la ciudad de Lisboa, recorriendo un abanico de lugares y elementos simbólicos del patrimonio material e inmaterial, para ser explorados con niños de edades entre 8 y 12 años.

Sobre los recursos patrimoniales visibles que fueron utilizados son referencia el palacio da Ajuda, la Torre de Belém, el monasterio dos Jerónimos, la iglesia de S. Domingos, los monumentos de homenaje al pueblo judío y al pueblo hebreo, el mural de Lisboa Cidade da Tolerância, el Elétrico 28, las Vilas Operárias da Graça, el palacio de S. Bento, los ascensores de Lisboa, el museo de Historia Natural y las obras arquitectónicas del Estado Novo. A estos elementos del patrimonio construido se suman todavía la toponimia de algunas calles de la ciudad, los recursos naturales, culturales y sociales del área central de la ciudad de Lisboa y el fado.

Retomando el concepto de lugares invisibles, asociado a lo oculto de los significados espacio-temporales que resultan de su localización, de la relación que establecen con la ciudad, de sus orígenes y de las funciones que desempeñaron en diferentes momentos de la historia buscamos, a partir de los lugares y de los recursos visibles, ir al encuentro de las dimensiones que les confieren invisibilidad. En el proyecto desarrollado en la iglesia da Ajuda, asociamos a la dimensión espacial de la invisibilidad la importancia de la localización de aquel lugar en la ciudad de Lisboa a la época del terremoto de 1755, por no haber sido afectado por el mismo, y por haberse instalado en él la “Real Barraca”, confiriendo a un área remota de la ciudad una nueva posición/relación en el contexto urbano después del terremoto, sustentada en las funciones inherentes a la centralidad

política que le fue atribuida. Las mismas dimensiones de la invisibilidad – localización, relación y función – son identificadas en Belém, a partir de la Torre y del monasterio dos Jerónimos, símbolos de la singularidad del estilo manuelino asociado a una época de descubrimientos y de afirmación de Portugal en el mundo.

Otros significados ocultos surgen asociados a las funciones desempeñadas por los lugares en épocas lejanas. Situamos en esta dimensión temporal de invisibilidad el Largo de S. Domingos por la carga simbólica de los monumentos que hoy lo caracteriza y que pretenden conferir a este lugar una imagen de acoyo y aceptación de la diversidad religiosa y cultural que puebla la ciudad de Lisboa, contrariando/escondiendo la función que una vez desempeñó como espacio de manifestación de la intolerancia religiosa vivida en la ciudad y materializada por la persecución del pueblo judío.

En el recorrido del Elétrico 28 encontramos diversos elementos que nos transportan al descubrimiento de la historia y de las sociabilidades una vez vividas en el área central de la ciudad, por clases sociales diversas, y que se encuentran representadas a través de la estatuaría y de la toponimia local.

Además asociamos, a este recorrido de descubrimiento de las dimensiones espacio-temporales de la invisibilidad de los lugares, la exploración de la toponimia y su relación con las funciones de los espacios, con la historia de los lugares, con los personajes y hechos que marcaron épocas. Como ejemplo, se puede citar un proyecto desarrollado en el área de Baixa-Chiado y que permitió descubrir la relación entre los nombres de las calles y los autores de las expediciones africanas, realizadas entre Lisboa y el imperio, haciendo visibles las relaciones espaciales entre los dos territorios y las contribuciones de cada uno de los héroes en la historia nacional.

Los ejemplos que acabamos de presentar condujeron a la investigación de lugares invisibles, revelando el modo en que se pueden constituir como valiosos recursos pedagógicos. Así, los proyectos son concebidos como una forma de garantizar una exigente coherencia entre los lugares identificados, los elementos patrimoniales utilizados, los objetivos generales definidos y las competencias histórico-geográficas que es previsible desarrollar.

PROYECTOS LOCALES, LUGARES INVISIBLES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Los proyectos diseñados prevén el desarrollo de competencias que son inherentes a la enseñanza de los saberes científicos de las áreas de la Historia y Geografía. No obstante los diferentes conceptos que han sido avanzados por los más variados autores, entendemos que el aprendizaje por *competencias* se centra en el conjunto de conocimientos, capacidades y aptitudes que cada saber científico permite promover y desarrollar en cada niño y joven. Así, en el caso concreto del conocimiento histórico y geográfico, si el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas dos disciplinas de las Ciencias Sociales

fuera orientado hacia el desarrollo de sus competencias específicas, esto implica (i) la movilización de los saberes científicos previstos en los respectivos programas; (ii) el desarrollo de capacidades que son inherentes a las singularidades de la construcción del saber histórico-geográfico; (iii) la promoción de aptitudes que se traducen en los valores cívicos intrínsecos a los fines didácticos de la Historia y Geografía.

Es importante subrayar que la definición de los tres núcleos esenciales de las competencias de la Historia, así como los de la Geografía emergen, a nuestro entender, de la especificidades epistemológicas de cada una de las ciencias en cuestión.

En el caso de la Historia, los tres núcleos de competencias definidos en 2001⁵ –Tratamiento de Información/Utilización de Fontes; Comprensión Histórica (temporalidad, espacialidad y contextualización); y Comunicación en Historia – corresponden a las diferentes fases de construcción del saber histórico. Teniendo por referencia los tres momentos de la escritura de la Historia, identificados por Mattoso (1998) – el examen del pasado a través de sus marcas; la representación mental; y, la producción de un texto escrito u oral – podemos constatar que cada uno de estos momentos corresponde a uno de los núcleos de competencias antes enunciados.

De la misma manera, en lo que se refiere a la Geografía, también las tres competencias básicas definidas en dicho documento destacan los objetos centrales del saber geográfico – Localización; Conocimiento de los lugares y de las regiones; Dinamismo de la relación entre espacios – los cuales evidencian el modo en que la enseñanza de la Geografía emerge de la epistemología de este dominio científico. Por último, la investigación geográfica y la enseñanza de la Geografía comparten el mismo objetivo: convertir el mundo contemporáneo inteligible interrogando la naturaleza de las relaciones de las sociedades con su espacio y su ambiente (Beucher y Reghezza, 2005).

Generalmente, todos los proyectos tuvieron una fuerte **componente investigativa**, por lo que promovieron competencias focalizadas en la *identificación de problemas* y en la *formulación de hipótesis*. La cuestión de los lugares surge de la actividad de *observar y describir los aspectos de la realidad física y social*, durante las visitas de estudio y los itinerarios pedagógicos (*técnicas de trabajo de campo*) previstos en cada uno de los proyectos, permitiendo *recoger información sobre el territorio, ya sea sus características físicas, quer económicas y sociales*. En el ámbito de las actividades de investigación propuestas, los niños son invitados a utilizar diferentes *fuentes de información, con diferentes lenguajes (fuentes orales, escritas, iconográficas, cartográficas, gráficas y monumentales)* y a *recoger, grabar y tratar diferentes tipos de información: documental, iconográfica y gráfica*.

En lo referente a la **comunicación**, los proyectos prevén la construcción de productos por parte de los niños: pósters, libros, álbumes e itinerarios pedagógicos, o dramatizaciones en vista de *recrear situaciones de la historia nacional o local*. De este modo, los niños

⁵ Ministerio de Educación. DEB (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial del Ministerio de Educación. Revocado en 2011.

son invitados a *presentar la información recogida de forma clara y a utilizar diferentes formas de comunicación escrita y oral (textos, dibujos, collages, maquetas y mapas)*. Cuando los proyectos hacen hincapié en la dimensión temporal, surgen los productos construidos por los alumnos que *integran en la comunicación diferentes materiales iconográficos, ya sean impresiones y fotografías, que plantas y mapas, frisos cronológicos y árboles genealógicos, simples o complejos, conforme a las edades de los niños*.

En cuanto a los **contenidos** de los programas de “Estudio del Medio” (6-10 años) y de “Historia y Geografía de Portugal” (11-12 años), asume particular importancia un conjunto de competencias específicas de la Historia y Geografía. Por lo que respecta al saber histórico, se promueve la *utilización de rastros de otras épocas como fuentes de información*, facilitando la *distinción de características concretas de la sociedad en diferentes periodos*. El desarrollo de estas competencias específicas de la Historia permite, no sólo, *identificar, localizar en el tiempo y caracterizar cambios registrados en la sociedad*, sino también *reconocer las formas de organización del espacio nacional en diferentes periodos*. Sucesivamente, los contenidos que más se relacionan con la vertiente geográfica inciden en el desarrollo de competencias relacionadas con la *lectura de mapas (escala y leyenda)* y la *localización de lugares en la ciudad, de Lisboa, de Portugal, de la Península Ibérica, de Europa y del Mundo*. Cuando los contenidos invitan al acercamiento que permite comprender el dinamismo de la relación entre espacios, se facilita el reconocimiento de los aspectos *naturales y humanos del medio*, así como, la manera en que *los diferentes espacios se integran en contextos sucesivamente más vastos: aldea / barrio / villa / ciudad / región / país*.

Una última competencia que adquiere relevancia en la promoción del saber histórico-geográfico, la cual remite a la capacidad de los alumnos de *utilizar el vocabulario específico* de estas disciplinas científicas integradas en el campo de las Ciencias Sociales.

Constando sólo de estas tres dimensiones de análisis de las competencias básicas de la Historia y de la Geografía, desarrolladas en los proyectos didácticos diseñados a partir de los lugares de Lisboa – investigación, comunicación y contenidos – fue posible identificar un amplio número de competencias específicas de ambas áreas del saber, contribuyendo a la formación de niños competentes histórica y geográficamente.

CONCLUSIONES

La experiencia formativa implementada en la ESELx revela la importancia de estos proyectos didácticos, permitiendo abordar componentes fundamentales de la formación inicial de profesores en este dominio científico y didáctico: la problemática de la flexibilización del currículum y de la relación entre currículum local/currículum nacional; la conceptualización de los contenidos programáticos, favoreciendo su interrelación con los recursos dispuestos por el medio envolvente; la metodología de proyecto, en cuanto estrategia pedagógica central para trabajar los lugares y su patrimonio.

Los proyectos concebidos en el ámbito de la asignatura “Temas de la Historia y Geografía de Portugal” ilustran las potencialidades que los lugares de la ciudad transportan cuando son asumidos como recurso dentro del aula, por el descubrimiento de los elementos visibles, pero también de las invisibilidades, posibilitando el desarrollo de las competencias esenciales de la Historia y la Geografía, y así, asegurar también la formación de ciudadanos competentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. (Tese de Doutoramento) (vol. I). Braga: IEC; Universidade do Minho.
- Alves, L. A. M. (2006). A História local como estratégia para o ensino da História. Em AAVV, *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques* (pp. 65-72). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Beucher, S. y Reghezza, M. (2005). *La Géographie: pourquoi? comment?* Paris: Hatier.
- Coma, L. (2009). La evaluación de las actividades patrimoniales. *La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos. Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 59, 22-37.
- Félix, N. y Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. y Dias, A. (2012). Do Património Local ao Currículo Nacional: análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. *Escola e Comunidade*. (pp. 499-512). Lisboa: CIED y ESELx.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. São João do Estoril: Principia.
- Haesbart, R. (2004). *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hernández, A., Barandica, E. y Quintela, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE. *La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos. Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 59, 38-46.
- Manique, A. P. e Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História. Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História*. Lisboa: Estampa.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos. Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 59, 8-21.

HACER VISIBLE LO INVISIBLE: DANDO VOZ A PERSONAS Y SUS ESPACIOS DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

NAYRA LLONCH MOLINA

Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lleida
nayra.llonch@didesp.udl.cat

NATÀLIA ALONSO MARTÍNEZ

Facultad de Letras
Universidad de Lleida
nalonso@historia.udl.cat

PERE BENITO MONCLÚS

Facultad de Letras
Universidad de Lleida
pere.benito@historia.udl.cat

INTRODUCCIÓN

El profesorado de las materias de Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (UdL) trabaja conjuntamente para fomentar un desarrollo cohesionado de dichas materias; y lo hace, además, de manera transversal a otras asignaturas de otras disciplinas, con la idea de crear contextos de aprendizaje inter y transdisciplinares ricos en relaciones y significados.

El punto de conexión para desarrollar este trabajo conjunto son los denominados contextos de aprendizaje (Jové, Llonch, Bonastrá, Farrero, 2014). Los contextos aportados, en nuestro caso, son de carácter patrimonial, y van asociados a uno o varios recursos patrimoniales de carácter local, para abordar, desde un principio, el conocimiento del entorno de manera directa. Es por ello que, desde las materias de Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria “Geografía e Historia de Catalunya”, de 2º curso, y “Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa”, de 3º curso, se trabaja conjuntamente con la asignatura de base pedagógica “Procesos y contextos educativos II”, de 2º curso, para desarrollar experiencias de aprendizaje basadas en el patrimonio como elemento inter y transdisciplinar, rico en relaciones y significados con otras áreas de conocimiento y que conecta el entorno presente con el pasado. En el fondo, se trata de trabajar con aquellos elementos visibles todavía en el presente que nos permiten recuperar los aspectos invisibles del pasado que subyacen en ellos (Llonch, 2010, p. 5,8).

En este punto, cabe mencionar, también, que otra característica del *modus operandi* del equipo de docentes de las materias de Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la UdL es que se tiene en cuenta el contexto presente y la actualidad del devenir cotidiano. Así, por ejemplo, si se conmemora una efeméride histórica relacionada con nuestro entorno, esta puede ser un punto de partida idóneo como contexto de aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, desde la materia troncal de tercer curso “Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa”, los tres profesores que la imparten tienen como leitmotiv el desarrollo de contenidos curriculares y de metodologías didácticas a través del análisis del entorno cultural, haciendo especial hincapié en los elementos y contextos patrimoniales como contextos de aprendizaje diversos y ricos. En concreto, aquello que se pone de manifiesto es el potencial didáctico de estos entornos tanto desde el análisis y estudio en profundidad de lo que se ve como desde sus contenidos invisibles.

Como ya hemos mencionado más arriba, dado que el punto de partida de cada curso varía, en este trabajo presentaremos la labor realizada durante el pasado curso 2013-2014.

OBJETIVOS

En el fondo, el objetivo último del trabajo desarrollado a lo largo del curso 2013-2014, es fomentar en los futuros maestros y futuras maestras una comprensión tanto del patrimonio tangible (o material) como del intangible (o inmaterial); de los restos visibles del pasado a la vez que de sus conexiones con todo aquello invisible cuyo conocimiento aporta una mayor comprensión del presente y del pasado.

A partir de estas premisas, el profesorado plantea la asignatura con un cuádruple objetivo: aproximarse a los contenidos y competencias curriculares del área de conocimiento del medio social y cultural, sin olvidar las conexiones con el medio natural; tomar conciencia del entorno cultural a través de sus restos o fuentes y aprender a establecer conexiones con sus contenidos inmateriales; trabajar la historia a través de sus métodos, y, finalmente, aprender de manera isomórfica (en algunos de los casos) metodologías y estrategias de didáctica de las ciencias sociales.

CONSIDERACIONES PREVIAS

De manera muy breve, y para facilitar la comprensión, es oportuno aquí presentar la estructura de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa”, de 9 ECTS a impartir anualmente. La asignatura es troncal y la cursan los alumnos de los tres grupos de 3º del grado de Educación Primaria, lo que implica un total de 164 estudiantes (en el curso 2013-2014).

Dicho esto, cabe tener presente que, sin que ningún miembro del equipo docente de la misma interviniera en su diseño, la materia se concibió como una unión de dos asignaturas: Didáctica de las CCSS, por un lado, e Historia General de Europa, por otro. A pesar de ello, desde el primer momento de su impartición, el equipo docente, a pesar de proceder de departamentos distintos (Didácticas específicas, por un lado, e Historia, por otro), y a pesar de, incluso, estar impartida una de las dos partes por dos profesores distintos, ha intentado aunar esfuerzos, compartir objetivos (como hemos visto), vincular e interrelacionar contenidos y desarrollar metodologías de enseñanza-aprendizaje complementarias con la finalidad de que la asignatura sea percibida por los alumnos como una sola materia impartida por tres profesores.

A continuación, pues, se presentarán las diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo durante el pasado curso en cada una de las partes de la asignatura con unos objetivos y una meta compartidos.

DANDO VOZ A LOS ÍBEROS Y LAS ÍBERAS Y SUS FORMAS DE VIDA A TRAVÉS DE LOS RESTOS ARQUEOLÓGICOS

Una parte importante de la asignatura (y que nos ocupó todo el curso, con especial intensidad en los meses de septiembre a noviembre, febrero a abril y el mes de junio), orbitó en torno al trabajo por proyectos, en concreto, de un proyecto de arqueología del período ibérico basado en la experimentación y didáctica de la disciplina (Alonso & Llonch, 2014). Con el proyecto, que llevaba por título “Proyecto de arqueología ibérica, didáctica y experimentación”, el alumnado se aproximó, por un lado, al conocimiento del período histórico y, por otro, al aprendizaje del método histórico (en especial el trabajo de los métodos hipotético-deductivo e inductivo). De este modo, los y las estudiantes se aproximaron al trabajo arqueológico, al análisis de los restos y fuentes materiales extraídos de yacimientos, a la creación de hipótesis y a la experimentación para confirmarlas o refutarlas. En este caso, se partía de los elementos tangibles, materiales y, por tanto, visible como restos de edificaciones de tipo vivienda, edificaciones de uso artesano, edificios almacén, pozos, etc. de yacimientos ibéricos in situ; restos naturales (semillas carbonizadas, huesos, etc.) y restos objetuales provenientes del laboratorio de Prácticas e Investigación en Arqueología de la Universidad de Lleida y del Museu de Lleida Diocesà i Comarcal.

A partir de los restos materiales y con características visibles susceptibles de ser analizadas a través de diversos instrumentos el alumnado fue descubriendo de manera paulatina las personas que había detrás de todos esos restos, cuál era su *modus vivendi*, cómo eran sus poblados, de qué se alimentaban, cómo cocinaban, cuál era su sistema económico, qué animales criaban, cómo trabajaban la tierra, qué tecnologías dominaban, etc.; además de intentar reproducir algunas de sus actividades cotidianas para poder, además, tener una aproximación empática a esta cultura que habitó hace más de 2.000 años en el territorio circundante (Alonso & Llonch, 2014).

Paralelamente, se reforzó el conocimiento y aproximación a la cultural ibérica y a su contexto histórico a través de una actividad que partía de diversas incógnitas visuales, una por cada grupo de 4/5 alumnos (un objeto arqueológico, un mapa, una escultura conmemorativa, etc.), sobre la que el alumnado debía investigar y averiguar su conexión con el mundo íbero, con el objetivo de desvelar los contenidos inmateriales a los que enlazaba, analizarlos, estructurarlos y compartirlos en forma de presentación con el resto de compañeros.

Los alumnos y las alumnas apreciaron varios aspectos del proyecto, y son los siguientes:

- Agradecieron conocer un método de aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la Historia distinto al que la mayoría había experimentado, de claro carácter enciclopédico.
- Fueron conscientes del proceso educativo realizado.
- Verbalizaron su cambio de percepción de la historia como una disciplina y materia que puede ser aprendida de manera amena y que puede ser tratada desde edades muy tempranas.
- Agradecieron poder experimentar en propias carnes el proceso del trabajo por proyectos, tantas veces tratado en la teoría pero nunca abordado desde su práctica real.
- Reconocieron haberse maravillado de la gran cantidad de información que contienen los restos del pasado y cómo les fascinaba ver surgir los contenidos escondidos en ellos.
- Se sorprendieron de haber conocido llegado a conocer tan “a fondo” a los íberos y sus formas de vida, incluso algunos de ellos mostraron interés por continuar aprendiendo por su cuenta, más allá de la asignatura.

DANDO VOZ A LA SOCIEDAD ROMANA A TRAVÉS DE SUS OBJETOS

De manera paralela al proyecto ya mencionado, se planificó una parte de la asignatura para trabajar a partir de la didáctica del objeto (Santacana & Llonch, 2012). Metodología de trabajo que se implementó también a lo largo de los dos semestres.

Durante las primeras semanas de curso se trabajó el concepto de fuente histórica y se hizo especial hincapié en el tratamiento de los objetos como fuentes (Santacana & Llonch, 2012). Además, a través de este tema se introdujo la idea del método inductivo (Llonch, 2010). A lo largo de las sesiones, los alumnos realizaron una actividad relacionada con un objeto del mundo romano, objeto que tenían que analizar de manera grupal, según las pautas de análisis propuestas por Santacana y Llonch (2012). Una vez realizado el trabajo en equipo, se presentó en clase de manera conjunta, para mostrar cómo se hacían inducciones y cómo nos íbamos aproximando al mundo romano a través de los objetos que cada grupo había analizado, así como otras fuentes iconográficas (y alguna escrita) que el profesorado aportaba.

En este caso, íbamos, también, de lo concreto, del objeto, del elemento material, de lo tangible y aprehensible por los sentidos, y que cada grupo había estudiado con detenimiento y conocía con detalle, a conceptos más abstractos del mundo cotidiano romano (conceptos relacionados con la higiene, la medicina, el papel de las mujeres, el de los hijos, los esclavos, las obras de ingeniería, el transporte, la alimentación, etc.). En definitiva, los alumnos iban visibilizando a través de los elementos materiales contenidos inmateriales que solo se pueden vislumbrar a partir de las distintas fuentes; los y las estudiantes se aproximaron a determinados conocimientos sobre la sociedad romana, su estructura, las personas que la configuraban, sus costumbres, su vida cotidiana, que afloraron a partir del análisis exhaustivo de sus fuentes.

DANDO VOZ A LAS FUENTES ORALES CON HERRAMIENTAS VIRTUALES

Para afianzar el método de la didáctica del objeto, que consiste en estudiar a fondo aquello visible, los objetos, para extraer lo invisible que subyace en ellos (las técnicas que se emplearon, los materiales, la tecnología y la ciencia de la cultura que los generó, sus usos, el porqué de esos usos, quiénes tenían acceso a ellos y por qué, las relaciones sociales, su simbolismo, etc.) se realizó otra actividad similar, esta vez de manera individual, y que consistió en analizar un objeto, según el mismo esquema, y buscar relaciones con conceptos históricos del período contemporáneo al objeto.

En este caso, la premisa era que los alumnos tenían que buscar objetos antiguos (suyos, de sus familiares, de amigos, etc.) que tuvieran relación con alguna temática de las que habían trabajado el curso anterior en las asignaturas “Geografía e Historia de Cataluña” y “Procesos y contextos educativos II”, para fomentar de este modo la inter y transdisciplinariedad a lo largo del grado. Así, cada alumno escogió un objeto familiar, lo analizó y estableció conexiones con los contenidos que con dicho objeto se podían enseñar.

El siguiente paso consistió en llevar al aula los objetos analizados individualmente al aula para poder ser observados por el resto del alumnado y se fue configurando, para cada grupo clase, un mapa conceptual que ponía de manifiesto las principales temáticas que se podían tratar a través de los objetos que los alumnos habían analizado. A partir de las temáticas escogidas y los objetos a ellas relacionadas se realizó una nueva actividad basada en buscar nuevas fuentes que aportaran nuevas informaciones (en este caso eran fuentes objetuales, escritas, gráficas y orales).

De este modo, surgió la necesidad de recurrir a una importante fuente de conocimiento, con la que no se había podido trabajar en los dos casos anteriormente citados, pero muy obvia al tratar la historia reciente: los relatos orales de familiares y conocidos del alumnado. En este caso, se favorecía el diálogo intergeneracional a la vez que se hacían emerger experiencias, que de otra manera hubieran quedado ocultas por no haber sido verbalizadas (Prats y Santacana, 2011). De este modo, se dio voz no solo a los alumnos, sino a sus familiares, amigos y conocidos; es decir, a su entorno inmediato.

Después de un trabajo de clasificación de fuentes y de aprender a crear recursos digitales básicos y asociarlos a códigos QR, se realizó una exposición museográfica efímera que tuvo lugar en un espacio infrautilizado del campus, al aire libre pero a cubierto (Bonastra, Farrero, Jové, Llonch, 2014). En él se expuso por turnos cada una de las cinco temáticas con sus subámbitos temáticos, los objetos y los discursos y mensajes creados a través de ellos y las distintas fuentes trabajadas (mensajes en formato digital –blogs, vídeos, mapas, etc.– con su correspondiente código QR para poder acceder a ellos través de dispositivos móviles).

En este caso, el trabajo consistió, de nuevo, en partir de los elementos visibles que los alumnos tenían en sus casas, incluso de las personas de su entorno, para indagar sobre el pasado y hacer emerger los contenidos ocultos tras esas fuentes y crear nuevos relatos. En esta práctica, se creyó relevante, además, añadir la tecnología digital y móvil como un recurso atractivo y actual para aproximarse a la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Llonch y Martín, en prensa; Martín, 2014).

Las reflexiones del alumnado sobre este trabajo incidían en los siguientes aspectos:

- la extrañeza al no intuir las potencialidades de la didáctica del objeto antes de trabajarla;
- el peculiar sistema de clasificación de fuentes “manual” que se empleó (a través de fichas perforadas);
- el disfrute al tener que buscar objetos relacionados con su vida familiar y las nuevas relaciones que habían establecido con dichos objetos y con sus familiares, al hablar de ellos;
- los relatos de vida hechos visibles que habían surgido y que desconocían;
- la interesante relación establecida entre el trabajo de la historia y la producción de materiales didácticos a través de las TIC, entre muchos otros.

DANDO VOZ A LOS ESPACIOS

La última parte de la asignatura consistió en trabajar la historia de la familia, del matrimonio y de las estrategias sociales de reproducción y ascenso social de las familias campesinas, burguesas y nobiliarias a lo largo de la Historia a partir de un estudio de caso de una casa rural, de la cual se conservaran vestigios materiales en la actualidad. El profesorado propuso a los alumnos un trabajo de grupo centrado en el estudio de una casa rural y de su patrimonio material e inmaterial como punto de partida para la reconstrucción de varios aspectos de la historia de la casa, entre los que se encontraban el/los nombre/s y sobrenombre/s con los que la casa era conocida, la historia de la familia o familias que la habían habitado y las estrategias sociales de reproducción y ascenso social de las mismas.

La actividad del grupo de estudiantes incorporaba un trabajo de campo que implicaba, en los casos en que fuera posible, entrevistar a los actuales habitantes de la casa,

buscar información en el ayuntamiento, preguntar a los historiadores y eruditos de la localidad, acceder a fuentes materiales conservadas en la casa, y *last but not least*, consultar la bibliografía publicada sobre la casa y familia en cuestión. Como aspectos derivados de los anteriores, había que indagar si la casa conservaba o no en su interior, o si se conservaban en algún archivo, biblioteca o museo, fuentes documentales (archivo patrimonial propio) u otro tipo de fuentes materiales (mobiliario, pinturas, etc.) que pudiera informarnos de la historia de la misma y de la familia que habitó en ella. Implicaba también, siempre que fuera posible, un trabajo básico de reconstrucción de la genealogía de la familia o familias que había habitado la casa, ya fuese a partir de información oral, bibliográfica o, en algunos casos incluso, fuentes directas.

Para facilitar el trabajo, se escogieron casas que por su patrimonio o su trayectoria hubieran tenido un papel relevante en la historia de una localidad y de la cual hoy se conserven vestigios arquitectónicos. En la misma dirección y para fomentar el interés de los alumnos y la identificación de los mismos con el objeto de estudio, se procuró, siempre que fue posible, trabajar con alguna casa rural del entorno de procedencia de al menos uno de los miembros del grupo constituido. La información sobre la procedencia geográfica de los alumnos –lugar de residencia habitual de la familia del alumno– se tuvo en cuenta, por tanto, a la hora de constituir los grupos. Se procuró también estudiar la mayor variedad de ejemplos posibles de casas y patrimonios agrarios.

Se aportó a los alumnos un guión exhaustivo y detallado para la elaboración del trabajo monográfico que se derivara del estudio realizado, lo cual facilitó los pasos a seguir de manera muy pautada. Así, pues, el trabajo debía basarse no solo en el elemento de patrimonio material inmueble, sino en otras fuentes (documentos escritos y/o gráficos, fuentes orales, etc.) y recursos contenedores de dichas fuentes como: Internet, archivos, bibliotecas, trabajo de campo basado entrevistas a los propietarios, responsables municipales, etc.

El resultado fue un trabajo monográfico que al ser puesto en común permitió resaltar aquellas características compartidas por los distintos elementos patrimoniales y trabajar el método de inducción, permitiendo ir de lo particular (observado en cada estudio de caso) a lo general y extraer conclusiones compartidas. La reconstrucción de las genealogías permitió a los alumnos descubrir los mecanismos y estrategias sociales de reproducción y ascenso social de las familias rurales, campesinas, burguesas y nobiliarias, que habitaban las casas, de los que el matrimonio era una pieza fundamental. De manera complementaria, el análisis de la arquitectura y de los elementos arquitectónicos singulares permitió, no solo observar los distintos modelos de casa rural existentes en el territorio y su evolución a lo largo de la Historia, sino también determinar, en cada caso, el momento o momentos de mayor esplendor de la casa rural relacionándolos con la historia de la familia o familias que habitaron en ella.

CONCLUSIONES

En conclusión, a lo largo del curso pasado, en la asignatura “Didáctica de las CCSS – Historia General de Europa” de Grado de Educación Primaria de la UdL, se ha puesto de manifiesto cómo se puede dar voz a las personas/individuos/colectivos del pasado, que por definición son invisibles, a través del estudio y análisis de sus restos, de sus objetos, de sus hábitats, etc. E incluso, en el caso de la historia reciente, se ha presentado el potencial de las fuentes orales. En el fondo, la concepción de la asignatura se ha basado en un trabajo de la historia social, de los contextos humanos y de su relación con el paisaje y con el medio.

Se ha cumplido, así, el objetivo planteado: que los alumnos hagan visible, es decir, que construyan representaciones propias de personas, conocidas o anónimas, del pasado, para poder trabajar así la empatía histórica, además de visualizar, al mismo tiempo, los contextos rurales, muy importantes en el entorno de muchos de nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, N. y Llonch, N. (2014). Una experiencia de innovación docente en el grado en Educación Primaria sobre enseñanza-aprendizaje de la Historia y su método. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, (pp. 439-446). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Servei de Publicacions.
- Bonastra, Q., Farrero, M., Jové, G. y Llonch, N. (2014). Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el Cubo Blanco y la disciplina. [En línea] *Scripta Nova*, 493(03), 1-31. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-493/493-03.pdf>
- Jové, G., Llonch, N., Bonastra, Q. y Farrero, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de Educación Primaria. *Scripta Nova*, 496(01), 1-25. Accesible en: <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-01.pdf>
- Llonch, N. (2010). El método por descubrimiento en la enseñanza de ciencias sociales: ejemplificación y análisis. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 597-606). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Recuperado el 3 de enero de 2015, de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/04investenaula.pdf>
- Llonch, N. (2010). L'ús pedagògic del patrimoni. *Actas VI Seminario sobre Patrimoni Literari i Territori. La literatura i la dinamització de l'entorn*, Barcelona, 5-6 de noviembre de 2010. Accesible en: http://www.espaisescrits.cat/downloads/cat/us%20pedagogic%20del%20patrimoni%20TEXT%20DEFINITIU_Nayra.pdf
- Llonch, N. y Alonso, N. (2014). “Proyecto de arqueología ibérica, didáctica y experimentación”. Una experiencia educativa de trabajo por proyectos aplicada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria. *Actas de las VIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa*, Zaragoza, 10-11 de septiembre de 2014 (pp. 52-53). Accesible en: <http://zaguan.unizar.es/record/16266/files/BOOK--2014-006.pdf>

- Llonch, N. y Martín, C. (en prensa). Los códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar e las aulas. Un modelo didáctico replicable. *Actas del I Congreso Internacional de patrimonio y educación*, Granada, 22-24 de mayo de 2014.
- Martín, C. (2014). La telefonía móvil y los descodificadores de códigos: un recurso para la museografía nómada. En J. Santacana y L. Coma (coords.), *El M-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 69-94). Barcelona: Editorial Graó – Ministerio de Educación.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ed. Trea.

NUEVAS MODALIDADES DE BULLYING EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LOS HIJOS DE FAMILIAS HOMOPARENTALES

M^a OLGA MACÍAS MUÑOZ
Universidad del País Vasco
mariaolga.macias@ehu.es

INTRODUCCIÓN

La homosexualidad ha estado siempre presente en nuestra sociedad, a pesar de ello, durante siglos su invisibilidad ha sido una realidad para aquellos poderes fácticos que controlaban también el sistema educativo. Con la democratización social nuevos tipos de familias surgen y, entre ellas, aquellas formadas por parejas homoparentales, van cobrando cada vez un mayor protagonismo, reconocidas por una legislación cada vez más paritaria.

Aún así, el colectivo formado por parejas LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) sigue siendo invisible a muchos efectos dentro del campo educativo. Tanto con respecto a los padres cómo a los hijos de estas familias homoparentales, se actúa bajo clichés y prejuicios a todos los niveles de los colectivos implicados en la enseñanza. La misma administración, los educadores y algunos padres ofrecen con sus actitudes un modelo que los alumnos reproducen en las aulas. Se ultrajan los principios democráticos básicos dentro de un conflicto en el que pueden verse involucrados incluso todos los agentes anteriormente citados pero en el que los más vulnerables son los niños. Las noticias sobre casos de bullying hacia alumnos hijos de estas parejas LGTB son cada vez más habituales, al igual que la postura contraria de otras familias consideradas heteronormativas a la presencia de estos niños en los colegios. Tampoco se pueden obviar actividades que se pueden enmarcar dentro del curriculum oculto (celebración del día de la madre o del padre; identificaciones estereotipadas y sexistas del papel de la pareja) que invisibilizan más aún al colectivo del que estamos hablando.

Los profesores del Grado de Educación Primaria debemos de dotar a nuestros alumnos de los elementos necesarios para que en su futura labor como maestros sean capaces de detectar los problemas que puedan surgir con respecto a los hijos de parejas homoparentales. Al mismo tiempo, deberán adquirir las competencias necesarias para prevenir aquellos conflictos que se generen a raíz de la intolerancia por parte de los distintos colectivos inmersos en el engranaje educacional. Consideramos que el mejor modo de que los alumnos de grado adquieran las citadas competencias es a través de la implementación de

proyectos basados en las metodologías activas. El trabajo por proyectos permite además al alumnado desarrollar unas actitudes que les capacitan para hacer frente a otros conflictos también invisibles relacionados con el tema que tienen que trabajar, tales como el bullying hacia alumnos homosexuales o hacia hijos de otros tipos de familias minoritarias.

LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD FAMILIAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Educar en y para la diversidad supone la aquiescencia de tres de los pilares básicos de nuestro sistema educativo: las instituciones políticas, los centros educativos y las familias de los alumnos. Mientras que las primeras desarrollan los currículos, los centros educativos, mediante la labor del profesorado, transmiten las competencias curriculares a los alumnos. Dentro de este organigrama, la actuación de las familias queda en un limbo legal adjudicado a las asociaciones de madres y de padres. No es fácil que todas estas piezas encajen en una sociedad cada vez más diversificada dentro del ámbito familiar. Se habla de escuela inclusiva (Aguado, 2010); de los nuevos retos para la investigación y la educación y de la diversidad familiar en las escuelas (González, 2009; López y Díez, 2009); y, también, dentro de este ámbito general, de la inclusión de la diversidad afectivo sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo (Ros, 2012). Son temas que desde diferentes ámbitos de nuestra sociedad y desde el propio ámbito educativo se reclaman como de un interés preferencial para su estudio y también para su implementación en los centros escolares. Y esta puesta en marcha pasa por la formación de aquellos profesionales que se van a encargar de algo tan crucial como de la educación de las futuras generaciones en las aulas.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCCSS) podemos aportar mucho en el campo de la formación del profesorado de Grado en Educación Primaria (Pagés, 2000), orientado la adquisición de competencias de tal manera que sean coherentes en la práctica docente, y al mismo tiempo sean capaces de desarrollar materiales curriculares que dirijan esa práctica hacia las necesidades que van surgiendo en el aula. El profesor en un transmisor de conocimiento, un mediador entre un entorno social cambiante y una realidad educativa que no siempre puede adaptarse a esos cambios. Es en este punto donde el profesor debe poner en práctica las competencias adquiridas durante sus estudios aportar aquellos recursos que son los más adecuados a la realidad del aula, es decir, a las necesidades de los alumnos. Por lo tanto, hay que formar profesores que estén preparados para hacer frente a las nuevas demandas sociales, pero esta formación tiene que partir de un aprendizaje sobre uno mismo, de manera rigurosa y dentro de un proceso que no tiene fin (Tébar, 2003; Licerias, 2004; Barnett, 2001).

Las transformaciones sociales que han tenido lugar en las últimas décadas en España han producidos importantes cambios en la estructura de los modelos familiares tradicionales. Con la Constitución de 1978 y el Código Civil de 1981 se reconoce la igualdad entre

el hombre y la mujer, igualdad de derechos entre todos los hijos e igualdad de derechos y responsabilidades entre los cónyuges (Aguado, 2010). La ley de divorcio de 1981 permitió la legalización de las rupturas matrimoniales, y, por tanto, la existencia de familias binucleares, con niños y niñas que conviven alternativamente con ambos progenitores, así como las familias combinadas y reconstituidas frutos de segundas uniones. La legislación en materia reproducción asistida y de adopción, ambas de finales de los años 80, dio paso a nuevas tipologías de familias, entre ellas monoparentales y homoparentales. Y en el 2005 la modificación del Código Civil en materia del matrimonio dio legitimidad a parejas de gays y lesbianas, a la vez que permitió regular la relación de ambos miembros de la pareja con los hijos que tienen en común (González, Jiménez, Morgado y Díez, 2008; González, 2009). Hemos pasado de la familia *modelo* a los modelos de familia. Nos encontramos ante un cambio y renovación de los valores familiares en los que siguen vigentes valores como la solidaridad, a los que se añaden otros valores como la igualdad, la libertad, la individualidad, la tolerancia o la felicidad, valores que no sólo son característicos de las nuevas familias, sino que también reflejan las nuevas formas de orden social (Alberdi, 1999; González, 2009).

Estos cambios en el orden social nos llevan a una nueva conceptualización familiar. Como consecuencia de la gran diversidad de las estructuras familiares no resulta sencillo definir que es hoy en día la unidad familiar. Para Palacios y Rodrigo (1988), familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. Dentro de esta nueva conceptualización familiar, algunas funciones familiares tradicionales han ido pasando progresivamente a otras instituciones, tales como la escuela, quedando el núcleo familiar circunscrito a unas funciones negociadoras, lo que Meill (2006) denomina como familia negociadora o democrática.

Dentro de estos nuevos modelos familiares nos encontramos con una amplia clasificación, entre los que se encuentran las familias homoparentales constituidas por personas del mismo sexo (Rodríguez, 2010). La presencia de los hijos de estas familias en las escuelas no es algo nuevo, pero a raíz de los cambios legislativos anteriormente citados, su visibilidad es cada vez mayor en las aulas de primaria (Pichardo, 2011). Esta visibilidad pone a prueba los mismos cimientos de la institución educativa, es decir, su capacidad de adaptación para incorporar estos cambios sociales. Todo proceso de ajuste conlleva unos desajustes que son necesarios solventar. En el caso que nos ocupa, todavía perviven en el centro escolar prejuicios y antiguos esquemas sociales con respecto al modelo de familia homoparental que se trasladan a sus hijos a través de un amplio y variado espectro de actitudes antidemocráticas, siendo una de ellas el acoso escolar (bullying). Entre nuestras labores como profesores de DCCSS en el Grado de Educación Primaria está la de dotar a nuestros alumnos de las competencias necesarias para que hagan frente a estos desajustes entre los cambios sociales y las rémoras que a veces impiden su adecuada aceptación en las escuelas.

LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES Y LA ESCUELA

En cuanto a la diversidad familiar nos encontramos con unas realidades más o menos visibles que chocan con la realidad cotidiana a la que nos confronta la vida escolar. Los estudios sobre familias homoparentales son abundantes: los nuevos modelos familiares (González, 2003); los derechos de los hijos de padres y madres LGTB (Ilga-europe, 2003); las aportaciones que de estas familias a la sociedad y a la realidad educativa (González y López, 2005) y los cambios que han supuesto estas contribuciones a la actual sociedad (Pichardo, 2009); las relaciones familiares y la vida cotidiana (González y López, 2009); el análisis de la calidad del contexto familiar y ajuste infantil en estas nuevas estructuras familiares (AAVV, 2010); los logros, dificultades y retos de estas familias ante los cambios legislativos (González, López y Serantes, 2010); el análisis desde la antropología social de las familias homoparentales (AAVV, 2013) y su integración social, necesidades y derechos (Agustín, 2013).

Un tema constante en todos estos trabajos, es el de la educación de los hijos de las familias homoparentales. Aunque las referencias a la educación no formal dentro del seno familiar son continuas, se hace especial hincapié en su educación formal en los centros educativos y en las contradicciones que se surgen entre lo que se enseña y lo que se aprende tanto en casa como en las escuelas. La pregunta motriz que se plantean los diversos autores dentro de esta educación formal con relación a la escuela es la siguiente: ¿Cómo se educa en el valor de la diversidad en la escuela? Detrás de esta pregunta subyacen las contradicciones de un sistema educativo que se balancea entre las nuevas demandas de los modelos familiares emergentes. Por ejemplo, el hecho de que los alumnos hijos de familias homoparentales no encuentren un reflejo o referentes de su realidad familiar en el sistema educativo es un factor de riesgo que se ve potenciado por la homofobia y la hostilidad social. La ausencia de modelos educativos en la enseñanza formal sobre las familias homoparentales, dificulta la aceptación y/o la normalización de la identidad sexual de los progenitores. Por lo tanto, el discurso heteronormativo y una ausencia de educación en la diversidad afectivo-sexual en las aulas crea una situación paradójica, ya que mientras que desde los centros escolares se está enfatizando sobre la importancia de la educación para la diversidad, la realidad demuestra que su aplicación en el aula queda reducida a una declaración de buenas intenciones (Ceballos, 2009).

En aquellos estudios que captan las inquietudes de los padres y madres GLTB (Ceballos, 2009; Pichardo, 2011) se repite su preocupación sobre los prejuicios y las actitudes homófobas que aún vive una minoría de nuestra sociedad y que puedan desembocar en situaciones de rechazo hacia sus hijos. No es sólo la idea cultural de familia nuclear heterosexual que como modelo único se presenta en las aulas, sino que a los niños se les transmite la idea de que la *familia normal* es la heterosexual. Frente a los prejuicios que puedan surgir de esta idea, el conjunto del alumnado necesita conocer que existen muchos tipos de estructuras familiares y que *lo normal* es la diversidad familiar. Otro

temor que exponen las familias homoparentales es que sus hijos sean discriminados o acosados por sus compañeros en las aulas. Estas actitudes no deben de ser toleradas y debe ser labor de toda la comunidad educativa frenar estas actitudes homófobas (Pichardo, 2011).

Es en este punto donde todos los estudios convergen en la necesidad de que se debe de preparar al profesorado para encauzar las contradicciones del sistema educativo en torno a la diversidad familiar, en este caso la homoparentalidad (González, 2009; Ceballos, 2009; Aguado, 2010; Pichardo, 2011; Ros, 2012). Se habla de formación continua del profesorado a través de cursos, charlas y seminarios, sin embargo, lo que nos interesa como docentes del Grado de Profesor de Primaria es la formación de estos profesores en las facultades.

UN MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: COMO TRATAR EL BULLYING CONTRA LOS HIJOS DE FAMILIAS HOMOPARENTALES

La DCCSS nos ofrece un buen soporte para tratar la diversidad familiar desde la Educación para la Ciudadanía. Aunque dentro de los planes de Primaria establecidos por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el 2013, no se recoge una asignatura específica que trate la educación para la ciudadanía en esta etapa educativa, podemos trabajar los temas vinculados con esta materia de un modo transversal. Esto es factible desde un punto de vista formativo del profesorado de primaria, ya que dentro de las competencias de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I* del grado de Profesor de Primaria, nos encontramos con un bloque destinado al estudio de la educación para la ciudadanía. Es dentro de este marco educativo de la formación del profesorado desde el que proponemos nuestro proyecto de intervención.

La idea de realizar un proyecto de innovación pedagógica sobre cómo prevenir el bullying surge de las prácticas que los alumnos tienen que realizar dentro de la asignatura de *Ciencias Sociales y su Didáctica I*. Una de las actividades obligatorias es el desarrollo de una unidad didáctica para la resolución de conflictos en el aula. Por lo tanto, los alumnos ya cuentan con los materiales básicos para desarrollar un proyecto de innovación docente basado en metodologías activas. El marco de este proyecto sería la asignatura que se imparte en cuarto curso *Proyectos e Innovación Educativa en Ciencias Sociales*.

La justificación de este proyecto viene dada por el fuerte impacto que supone para la comunidad escolar y, en particular, para el clima de aprendizaje de la clase, los casos de acoso escolar. El tema que nos ocupa, el del acoso hacia los hijos de las familias homoparentales, tiene diversos aspectos que lo singularizan frente a otro tipo de acoso entre iguales. No queremos entrar en este trabajo sobre un aspecto tan ampliamente debatido dentro de la comunidad científica como es el bullying. Nuestro objetivo es centrarnos en la especificidad que supone el acoso que reciben aquellos alumnos hijos de padres y madres LGTB. Las causas de este acoso han sido debatidas por diferentes autores

(COGAM, 2005; Aguado, 2010; Ros, 2012). En primera lugar, en los centros escolares sigue habiendo una discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género. Es más, la homofobia tiene un marcado componente social y este rechazo se ve influenciado por el contexto. El alumnado puede recibir mensajes hostiles o distorsionados desde diferentes ámbitos (familia, compañeros, medios de comunicación) y que son asimilados sin que haya una reflexión crítica. En segundo lugar, mientras que los cambios legislativos suponen importantes avances para el colectivo LGTB hacia la igualdad de derechos, en amplios sectores de la sociedad y de la escuela persisten estereotipos y discriminaciones.

Sin embargo, además de estos prejuicios más o menos visibles, existen otros que se silencian dentro del curriculum oculto y de las prácticas tanto docentes como vinculadas con la vida escolar. Por ejemplo, en los formularios y las notas informativas dirigidas a las familias se utilizan las palabras *padre/madre*; en los materiales curriculares los modelos de familia que aparecen son heteronormativos; y, también, se celebra el día del padre y el día de la madre sin tener en cuenta la diversidad familiar del aula.

¿Cómo se pueden erradicar estos comportamientos que minan los derechos humanos de las familias homoparentales? ¿Qué objetivos hay que marcarse para crear un ambiente educativo que enseñe en la paz y para la paz desde un espíritu crítico y democrático? Aguado (2010) propone una serie de medidas educativas concretas para crear un clima educativo equilibrado con modelos educativos respetuosos con la realidad familiar de cada niño y que potencien la seguridad y la confianza en las relaciones interpersonales, a saber: necesidad de adecuar los protocolos y las guías de actuación educativa a la diversidad familiar; redefinir la labor del profesor como pieza clave en el desarrollo y evolución de cada niño partiendo de su situación real; dar a conocer y sensibilizar al alumnado acerca de la diversidad familiar; adaptar y diversificar los materiales curriculares para que permitan visualizar y abordar el tema de la diversidad familiar; potenciar la colaboración escuela-familia; profundizar los contenidos relacionados con la diversidad familiar para tratar las distintas realidades sin juzgar, ni descalificar a uno y otro integrante de la familia; crear materiales diversos que permitan abordar el tema desde diferentes perspectivas; elaborar programaciones y unidades didácticas sobre la diversidad familiar y la afectividad; hacer visibles los distintos modelos de familia en los materiales curriculares; fomentar la sensibilización, la reflexión y el debate sobre el tema a través de las Escuelas de Padres, la labor tutorial y la orientación escolar; y, por último, formar al profesorado.

Teniendo en cuenta estas premisas, la intervención de innovación educativa que proponemos para los alumnos tiene como objetivo fundamental visibilizar y no estigmatizar a los hijos de las familias homoparentales dentro de las aulas de primaria, evitando de este modo posibles casos de bullying. Se trata por lo tanto de realizar una intervención preventiva que constaría de las siguientes fases:

1ª fase. Acercamiento al tema mediante un trabajo de campo que se tendría lugar durante las prácticas que los alumnos de cuarto curso tienen que cumplir. En esta primera etapa se realizará un estudio previo (pretest) que nos será válido para esta establecer la posterior evaluación del proceso. En este estudio el alumno tendrá que abordar qué pasa tanto en el centro como en el aula, las condiciones en las que se desarrolla la docencia y las implicaciones de los distintos actores (profesores y alumnos) dentro del tratamiento de la diversidad familiar, concretamente de las familias homoparentales.

2ª fase. Elaboración de material curricular: El alumno deberá de desarrollar una intervención didáctica en la que se trabajen aquellas competencias que promuevan la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y promover soluciones creativas y pacíficas a los mismos, así como detener, disminuir y prevenir la violencia. Estas competencias se concretan en los siguientes ámbitos: educación para la paz, derechos humanos, democracia y tolerancia; aprendizaje de una ciudadanía democrática; mejora de la convivencia escolar; y la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia (Ortega, 2006). Este trabajo tendrá como objetivo fundamental cómo dar a conocer y sensibilizar al alumnado frente al tema del acoso hacia los hijos de las familias homoparentales.

3ª fase. Implementación y evaluación del proceso. Sería interesante, dentro de lo posible, implementar este proyecto y hacer un seguimiento posterior para ver sus resultados y ajustar aquellas deficiencias que permitiesen su continua aplicación.

Con esta intervención se pretende que el alumno de Grado desarrolle unas competencias que le sirvan para gestionar en su trabajo como profesor no solo los casos de homofobia, sino también aquellas actitudes hostiles hacia otros alumnos que forman diferentes minorías objeto también de prejuicios sociales.

CONCLUSIONES

Hemos hecho un recorrido por las nuevas realidades familiares y cómo se refleja esta diversidad en el aula de primaria. Es labor del maestro adaptarse a estos cambios desde una educación para la paz basada en los principios de la convivencia democrática. El acoso escolar puede frenarse desde una labor preventiva en las aulas, dotando a los futuros maestros de las competencias necesarias. En el caso del bullying hacia los hijos de las familias homoparentales, la visibilidad de la homosexualidad en la sociedad ha supuesto ciertos rechazos y actitudes negativas basadas en falsos prejuicios que deben de erradicarse de la escuela. Se trata, en definitiva, de hacer visible, de normalizar, dentro de los centros educativos un estado de derecho que exige una educación en igual de condiciones para los hijos de aquellas familias que han optado por un modelo distinto de lo que se ha considerado como la familia tradicional. Hablamos, por lo tanto, de la educación democrática en unos valores de igualdad hacia todos, independientemente de la naturaleza del núcleo familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/6, 1-11.
- Agustín, S. (2013). *Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Barnett, R (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior*. Barcelona: Gedisa.
- Ceballos, M. (2009). La Educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, Vol. 37, núm. 1, 67-78.
- Cogam (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid.
- González, M. (2003). Nuevos modelos familiares. En *52 Congreso de la Asociación Española de Pediatría*. Madrid.
- González, M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21 (4), 381-389.
- González, M. y López, F. (2009). Relaciones familiares y vida cotidiana de niños **y niñas que viven con madres lesbianas o padres gays**. *Cultura y Educación*, 21 (4), 417-428.
- González, M. y López, F. (2005). ¿Qué hemos aprendido de las familias homoparentales en España? En *III Conférence Internationales sur l'Homoparentalité*. París.
- González, M., Jiménez, I., Morgado, B. y Díez, M; (2008). *Madres solas por elección. Análisis de la monoparentalidad emergente*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- González, M., López, F. y Serantes, A. (2010). Familias homoparentales en España tras el cambio legislativo: logros, dificultades y retos. En *XI Congreso Español de Sociología*. FES, Pamplona.
- Ilga-europe (2003). *Las familias, parejas e hijos y la Unión Europea*. Bruselas.
- Jurado, T. (2005). Las nuevas familias españolas. En González, J.J. y Requena, M.: *Tres décadas de cambio social en España* (pp. 51-80). Madrid: Alianza Editorial.
- Ley Orgánica de Mejor de Calidad Educativa (LOMCE). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1-22.
- López, F. y Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación*, 21 (4), 453-465.
- Macías, M. O. (2012). La resolución de conflictos para la educación en valores sociales en Educación Primaria. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, n. 3 – Didáctica en General. São Paulo: skepsis.org.
- Meill, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pagès, J. (2000): La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber*, 24, abril 2000, 33-44.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Empresa.
- Pichardo, J. I. (2009). (Homo) sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y Sociedad*, Vol. 46, Núm. 1 y 2, 143-160.
- Pichardo, J. I. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 41-44.

- Ros, P. (2012). La inclusión de la diversidad afectivo-sexual y los nuevos modelos familiares en el ámbito educativo. *Fòrum de Recerca*, 17, 963-972.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- VV.AA. (2010). *Análisis de la calidad del contexto familiar y ajuste infantil en las nuevas estructuras familiares*. Lejona: Universidad del País Vasco.
- VV.AA. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de Treball Social*, 198, 30-40.

SCHOOL ON THE CLOUD: UNA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA

RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ

Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
rafaelmg@unizar.es

ISAAC BUZO SÁNCHEZ

IES San Roque
isaacbuzo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La certeza de que el vertiginoso desarrollo tecnológico hará que muchos de nuestros estudiantes tengan un trabajo hoy inexistente interpela al profesorado del siglo XXI sobre la formación que se debe impartir desde las aulas. Actualmente nuestros estudiantes utilizan diferentes herramientas digitales y dispositivos electrónicos para el tiempo libre, pero su uso educativo resulta todavía insuficiente, especialmente en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Asimismo, el ingente incremento en los últimos años de la información geográfica on-line y en la nube supone un gran reto, no sólo para aprender los contenidos curriculares de Geografía, sino además para lograr un pensamiento espacial y una ciudadanía con competencias espaciales en los alumnos de secundaria. Estos son los principios del cambio de paradigma educativo en el proyecto *School on the cloud – Connecting Education to the Cloud for Digital Citizenship* (Escuela en la nube: conectar la educación a la nube para el incremento de competencias digitales en aspectos relacionados con la ciudadanía), financiado por la Comisión Europea.

Los objetivos de este trabajo van más allá del estado de la cuestión acerca de la educación y los sistemas de almacenamiento de información en la nube, avanzan en la definición del nuevo perfil profesional del *iTeacher*, así como en el enunciado de las potencialidades que tienen los recursos didácticos –basados en la información geográfica o geoinformación en la nube– sobre el aprendizaje de los *iLearners*, en su trabajo diario en las clases de ciencias sociales. Adicionalmente, se señalan ventajas y desventajas de este nuevo modelo de interacción *iTeacher-iLearner*, se exponen orientaciones metodológicas específicas y se explican buenas prácticas llevadas a cabo en aulas de secundaria y en aulas universitarias de formación del profesorado de geografía e historia.

Dichas buenas prácticas hacen visibles unos contenidos geográficos y sociales, no siempre explícitos en los diseños curriculares oficiales o en los libros de texto. Sin embargo, estos contenidos constituyen ejes transversales esenciales de nuestra área de

conocimiento, para la comprensión del entorno social del mundo actual. El nuevo profesor de ciencias sociales no sólo debe dominar las nuevas tecnologías, o estar abierto a las innovaciones didácticas que apuesten por las metodologías activas, sino que debe saber enseñar los fundamentos –no siempre bien definidos ni visibles- de los grandes retos sociales vinculados a la adquisición de competencias espaciales en la ciudadanía: el desarrollo humano sostenible, los desequilibrios territoriales, sociales y económicos, los conflictos territoriales, la desigualdad espacial de derechos civiles, el cambio climático global, etc.

**BASES CONCEPTUALES DEL APRENDIZAJE EN LA NUBE.
CARACTERÍSTICAS DEL CLOUD LEARNING**

La difusión de los ambientes educativos virtuales (*VLE, virtual learning environment*) del tipo Moodle y Blackboard en los centros universitarios, que se produjo en la primera década del siglo XXI, está llegando cada vez con más incidencia a los centros de educación primaria y secundaria, coincidiendo con el desarrollo de programas de gestión del aprendizaje ayudados por la nube como son Google Drive, iCloud de Apple, One Drive, Box o Dropbox, por citar alguno de los más utilizados. Su fácil acceso desde un ordenador o un dispositivo móvil (smartphone o tableta) conectado a Internet, unido a sus principios didácticos basados en el constructivismo, en la enseñanza activa, en el aprendizaje colaborativo o en el aprendizaje social (Castañeda y Adell, 2013; Hernández, 2008) están haciendo que la educación conozca un proceso actual de revolución por causa del *cloud computing* (Cruz, 2011).

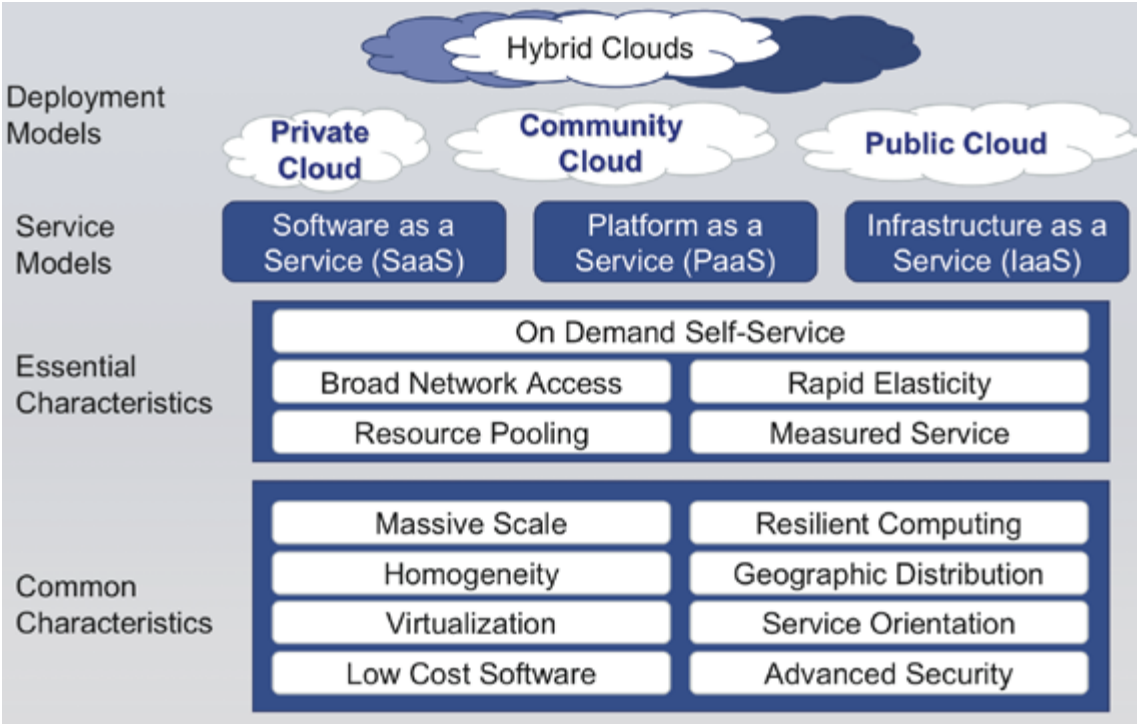


Figura 1. Características esenciales del *cloud computing*. Fuente (Mell y Grance, 2011).

El Departamento de Comercio de los Estados Unidos, a través del (NIST) Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (Mell y Grance, 2011), ha elaborado un documento que establece los tres rasgos definitorios de un sistema informático en la nube, y que ha sido adoptado como tal por el proyecto europeo *School on the Cloud*: características básicas (servicio de información a demanda, acceso a la red por diversas plataformas y dispositivos, puesta en común de recursos, elasticidad instrumental, control de la información, en el caso educativo, por el profesor), formas de servicio por los agentes educativos, sean alumnos, profesores o administración (software, plataforma, infraestructura) y modelos de despliegue de la nube (privados, comunitarios, públicos, híbridos).

Otros autores refuerzan la idea de que la enseñanza en la nube está acelerando el cambio de paradigma educativo iniciado con las nuevas tecnologías, especialmente porque favorece el aprendizaje centrado en el estudiante o el aprendizaje personalizado que rompe con los modelos tradicionales basados en el profesor, el método discursivo, el libro de texto, el tratamiento rígido de programaciones curriculares, horarios, grupo-clase, etc. (Koutsopoulos y Kotsanis, 2014; McLaughlin y Lee, 2010; Conole, 2010). Frente a este tipo de educación, el aprendizaje en la nube fomenta la apertura pedagógica y la innovación educativa, el intercambio escolar de recursos, el trabajo en pequeños grupos, la motivación personal, el aprendizaje basado en proyectos y la interacción constante profesor-alumno, la combinación entre educación formal e informal. Y supone también una dimensión integral del proceso educativo en tanto que constantemente refuerza la interdependencia de qué enseñar con el cómo enseñar, siempre y cuándo profesores y alumnos cuenten con la motivación suficiente en este proceso.

Este planteamiento coincide con los retos señalados por la Agenda Digital Europea para el año 2020 (2010) que ha establecido la alfabetización digital y la adquisición de competencias digitales como acciones claves y prioritarias en la línea de las señaladas por la Comisión Europea en 2006, para el aprendizaje permanente, que luego han sido trasladadas a las dos leyes orgánicas educativas posteriores (LOE y LOMCE). La competencia digital se constituye en transversal por medio de las herramientas y programas específicos de gestión de la información y almacenamiento en la nube, ya que se caracteriza por una serie de rasgos, aplicables al resto de competencias: permite el aprendizaje en cualquier lugar, en cualquier momento, facilita el aprendizaje personalizado, combinando la comprensión individual con el trabajo escolar en equipo y el trabajo colaborativo favorecido por la interacción que facilita la difusión de experiencias y la apertura de los contenidos curriculares y fomenta el tratamiento y procesamiento de la información. Asimismo, la transversalidad del aprendizaje en la nube se deriva de los conocimientos, capacidades y actitudes señalados en el documento europeo. Crear, evaluar, analizar, aplicar, comprender, recordar, razonar, etc. son procesos cognitivos asociados a los conocimientos. Comunicar, desarrollar el pensamiento crítico, aprender a solucionar problemas o desarrollar la creatividad son capacidades que se fomentan también con el aprendizaje en la nube. Y actitudes favorables a la innovación, a la iniciativa, a la colaboración, al rigor crítico se consiguen trabajando igualmente en la nube.

No entramos aquí en las ventajas y desventajas de utilizar las tecnologías en la nube, ya que han sido ampliamente desarrolladas en otros trabajos (De Miguel, 2013; Buzo, 2014a), simplemente vamos a resaltar los aspectos siguientes de carácter educativo, que son esencialmente, la pasividad de los alumnos al suponer que Internet lo da todo resuelto, su abuso y utilización exclusiva en detrimento de otros materiales y recursos didácticos “analógicos” (fomentando incluso la dependencia de niños y adolescentes a los productos electrónicos), así como el desajuste entre programaciones curriculares y recursos en la nube, justo al contrario que lo que se pretende con los libros de texto.

UN NUEVO PARADIGMA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE:
EL I-TEACHER Y EL I-LEARNER

Sin embargo, la principal ventaja que trae la educación en la nube es la contribución a integrar la vida cotidiana de los estudiantes con su vida académica mediante lo que podemos considerar como innovación educativa, ya que es necesario definir nuevos roles y funciones para profesores y alumnos. En primer lugar, el nuevo perfil del docente debe incorporar competencias específicas de trabajo colaborativo en la nube, así como el compromiso personal por la innovación docente y la investigación educativa –a modo de una exigencia deontológica profesional, pero también de aprendizaje permanente como enseñante-, cuestiones que deben tratarse desde la propia formación inicial, sea en el Grado de Maestro, sea en el Máster de Secundaria. Por otra parte, con la educación en la nube cambia la función del docente en el aula, pasando de ser un agente transmisor y reproductor de contenidos a dedicarse a orientar, a ayudar a los alumnos a comprender, a facilitar el uso y la construcción de conocimientos de forma autónoma por el alumno a partir de las herramientas digitales, a promover el pensamiento crítico y reflexivo...

El proyecto de investigación *Beyond Current Horizons* ha establecido claramente que uno de los factores decisivos de la calidad educativa es la organización del tiempo en el aula, que sigue siendo uno de los principales ámbitos de competencia y decisión del profesor. De este modo, la enseñanza en la nube permite el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje conocidas como clase inversa o *flipped classroom*, que permiten optimizar el escaso tiempo efectivo de clase (Lázaro y González, 2014). Así, el *i-Teacher* promueve un cambio en la práctica para el aprendizaje en el estudiante por medio del control y selección de los contenidos más adecuados en cada caso del amplio abanico existente en la nube accesibles en ordenadores, tabletas y dispositivos característicos de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se está convirtiendo en facilitador y orientador, más que en proveedor de contenidos educativos.

El proyecto *School on the cloud* ha establecido doce roles vinculados con la función docente y ha evaluado, a través de sus socios en los diferentes países europeos, cuál es el cambio producido por la incorporación de la enseñanza en la nube. El resultado es el que figura en la tabla 1.

Tabla 1. Los roles del *i-Teacher*.

Cambio de rol de los profesores con la educación en la nube	Mucho más	Un poco más	El mismo
Proveedor de recursos	X		
Didacta		X	
Conferenciante			X
Especialista en currículo		X	
Impulsor de actividades		X	
Facilitador de aprendizajes	X		
Tutor	X		
Asesor		X	
Líder		X	
Gestor de la información	X		
Catalizador del cambio	X		
Aprendiz	X		

Por su parte, el aprendizaje en la nube permite definir un nuevo modelo de estudiante, el *i-Learner*, que es un concepto mucho más amplio que el de estudiante a distancia, ya que en la educación reglada (primaria y secundaria) permite combinar las ventajas de la enseñanza presencial con la enseñanza on-line y las oportunidades que ofrece la educación informal. Entre ellas, quizás la más importante sea la capacidad de integrar la educación basada en la comprensividad y en la diversidad. A partir de un tratamiento común para el centro educativo, o para el grupo-clase, la enseñanza en la nube resulta muy adecuada para que el profesor sea capaz de personalizar los contenidos a las características y necesidades propias de cada alumno. De este modo, el *i-Learner* se convierte en un alumno más exigente, en un alumno que no sólo acude a clase como sujeto pasivo para reproducir conocimiento, sino que debe llevar a cabo una doble tarea de aprendizaje que le permita desarrollar un pensamiento crítico y creativo capaz de adaptarse a la comprensión de los procesos sociales y espaciales (locales y globales) tan complejos y cambiantes de nuestro tiempo, pero también capaz de formular propuestas y alternativas:

- Señalar sus conocimientos previos, motivaciones e intereses en relación con los contenidos curriculares en ciencias sociales y en geografía, para condicionar la preparación de materiales y actividades que el profesor subirá a la nube, y que el alumno puede trabajar no sólo en el aula sino también en cualquier lugar, en cualquier momento.
- Reforzar las habilidades y procedimientos relacionados con el método de trabajo del geógrafo y con la obtención, tratamiento y representación de la información geográfica por medio de una enseñanza activa. La enseñanza en la nube permite disponer de una serie de materiales, a partir de los cuales el alumno trabaje de

manera mucho más autónoma, y en la que los aprendizajes sean más funcionales, significativos y permanentes, especialmente por medio de estrategias basadas en el aprendizaje basado en problemas/proyectos o en aprendizaje por descubrimiento (*Problem-Based Learning, Project-Based Learning, Inquiry-Based Learning.*)

Asimismo el perfil del *i-Learner* está basado en diferentes referentes conceptuales sobre los principios didácticos del aprendizaje personalizado, de manera que incluye, al menos, los siguientes rasgos:

- Diseño curricular adaptado a necesidades, intereses, experiencias previas y capacidades del alumno
- Libre elección de actividades de aprendizaje, de carácter creativo, basadas en el desarrollo personal, social y emocional.
- Organización del curso en módulos que puedan trabajarse independientemente, para que cada alumno desarrolle el ritmo y la intensidad adaptados a su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno toma sus propias decisiones y es consciente del autocontrol que ejerce en el aprendizaje.

LA RED EUROPEA SCHOOL ON THE CLOUD: CONNECTING EDUCATION TO THE CLOUD FOR DIGITAL CITIZENSHIP

La Estrategia de la Comisión Europea “Liberar el potencial de la computación en la nube en Europa” propone medidas para obtener 2,5 millones de nuevos puestos de trabajo en Europa, así como un incremento anual del PIB en la Unión igual a 160.000 millones de euros (en torno a un 1 %) de aquí a 2020. La Estrategia también insta a la acción en áreas en las que los agentes públicos y privados pueden actuar, como es el caso de la educación. Con este referente, pero dentro de la convocatoria de proyectos multilaterales del Programa Europeo Lifelong Learning (ICT Key Action 3), se ha organizado una red europea, *School on the cloud* (SoC, en adelante), que integra a 57 socios en total: Universidades relacionadas con la educación y la formación del profesorado, centros escolares, 9 ONGs, centros de investigación, sociedades científicas, administraciones públicas, empresas del sector educativo, etc. Su coordinación corresponde a uno de los colegios más innovadores de Atenas (Doukas School), así como a la Asociación Europea de Geógrafos (EUROGEO) ya que esta red es en parte sucesora de un anterior proyecto europeo sobre la aplicación de las nuevas tecnologías de la información geográfica en el aula (*digital-earth.eu*), así como de SPACIT, otro proyecto europeo relativo a la definición de la ciudadanía espacial (Gryl et al., 2010).

La red SoC busca explorar cómo la educación debe responder a los nuevos desarrollos de las TIC, en forma de aplicaciones basadas en la nube que están transformando rápidamente la sociedad, sus formas de comunicación, así como el intercambio y difusión de información. El objetivo es superar la brecha existente entre la educación y la

computación en nube. La red tiene como objetivo la elaboración de directrices, en relación con el nuevo paradigma de la educación, así como en el fomento de la colaboración y el intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas relacionados con el uso educativo de la computación en la nube. Para lograrlo, la red SoC fomenta la creación de una comunidad de educadores a través de la cual los participantes comparten sus experiencias para desarrollar nuevos conocimientos basados en la implementación de entornos basados en la nube para mejorar la eficacia del aprendizaje y de la enseñanza.

Además de este objetivo básico, la Red SoC está revisando una amplia variedad de temas relacionados con la educación de la nube, tales como: herramientas, metodologías, principios didácticos, impacto en los centros educativos, contenidos curriculares, formación del profesorado en *cloud education*. Para ello, se han planteado dos interrogantes estratégicos que están guiando las acciones de esta red:

¿Cómo debería responder la educación a los retos de las nuevas tecnologías basadas en la nube?

¿Cuál es el impacto, presente y futuro, de la computación en la nube, sobre los diferentes agentes educativos?

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE CLOUD LEARNING Y TECNOLOGÍAS DE LA GEOINFORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN ESPAÑA

Los fundamentos metodológicos de la aplicación de las tecnologías en la nube a la enseñanza de la Geografía han quedado expuestos en diversas referencias (Alcolea, 2014; Buzo et al. 2014; De Miguel y Donert, 2014; Milson, 2011), cuya síntesis puede reflejarse en el cuadro adjunto.

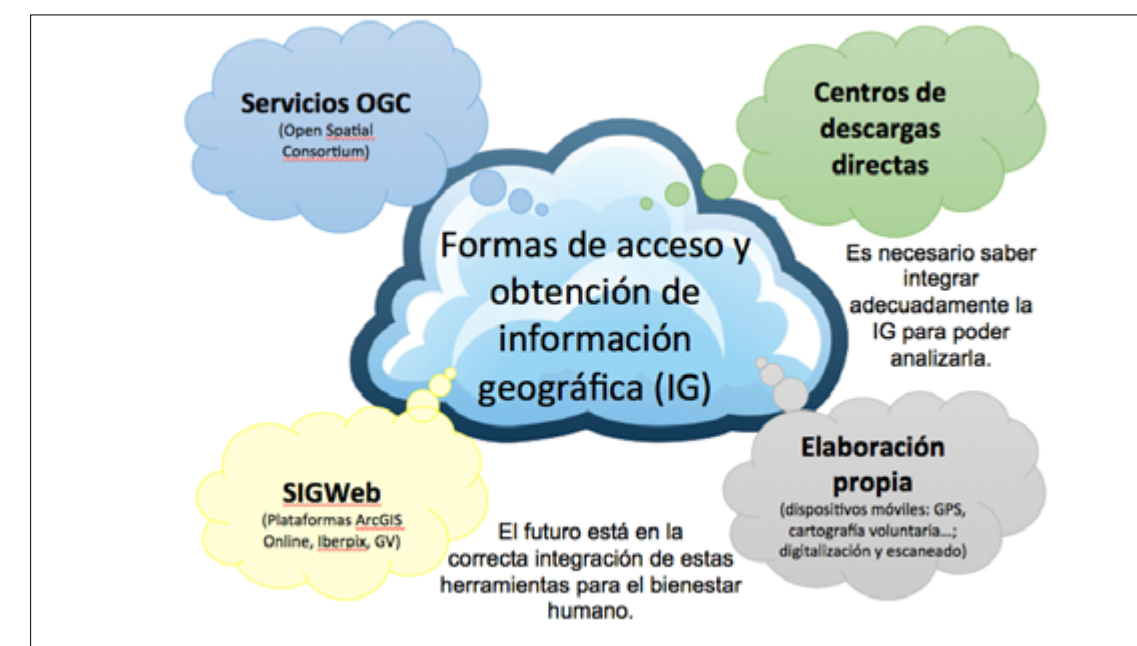


Figura 2. Formas de acceso y obtención de información geográfica. Elaborado por M.L. Lázaro.

Con todo lo aportado podemos sistematizar el trabajo realizado por el equipo español (Buzo y otros, en prensa) en diversas líneas que muestran la interacción entre el *i-Teacher* y el *i-Learner*.

La primera de ella ha sido el empleo de la plataforma de la empresa ESRI, ArcGIS Online (AGOL), que tiene muchas de las posibilidades de Google Earth y de ArcGIS Explorer analizadas en trabajos anteriores. Si bien, resulta de gran utilidad tanto para el trabajo colaborativo, como para el aprendizaje por proyectos e incluso para la clase inversa. Pero la nube no queda ahí, sino que quizás uno de los aspectos más sorprendentes ha sido el aprendizaje en el trabajo de campo, en el que a partir de diversos dispositivos móviles se han ido recogiendo los datos necesarios para organizar diversos *WebMaps* o *Webs* con cartografía enriquecida por el propio trabajo en AGOL.

En esta plataforma el equipo ha realizado las actividades siguientes, las primeras de ellas coordinadas por el profesor Isaac Buzo en el IES San Roque de Badajoz, y realizadas en el marco de diversos proyectos de innovación y éxito educativo, aprobados por la Consejería de Educación del Gobierno de Extremadura en sucesivas convocatorias:

- Incorporación de un WebSIG a la enseñanza de la Geografía en 3º de ESO (curso 2013/14).
- Análisis de la realidad ambiental de la ciudad de Badajoz y propuestas de mejoras (estudio del ruido) (curso 2013/14).
- El ejercicio físico en los espacios públicos de Badajoz (curso 2014/15).
- Desarrollo del pensamiento espacial a través de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en la materia de Geografía de 2º de Bachillerato (curso 2014/15).

En todos los caso se trata de aplicar el *cloud computing* al desarrollo del proyecto docente en el ámbito de la educación secundaria y bachillerato. Sirva de ejemplo el trabajo realizado durante el curso 2013/14 en el que se utilizó la plataforma ArcGIS Online para dinamizar las clases de Ciencias Sociales de 3º de ESO a través de la aplicación de estrategias metodológicas activas. Los alumnos y el profesor desde la Pizarra Digital Interactiva, fueron creando numerosos mapas digitales aprovechando las numerosas funcionalidades de la plataforma AGOL, con la finalidad de analizar las características, orográficas, climáticas o demográficas de España, las evolución de las principales ciudades extremeñas, definir los conceptos de globalización o multinacional, o área de influencia (Figura 3), etc. (Buzo, 2014b).

Y otras se han coordinado a través de diversos proyectos realizados desde la Universidad Complutense de Madrid y han sido realizadas por el equipo de trabajo ya citado que desde España participa en el SoC, miembros del grupo de investigación UCM “Innovación didáctica para la enseñanza de la geografía en el marco del EEES” y otros colaboradores, podemos destacar los proyectos siguientes en los que se ha empleado ArcGIS Online, como herramienta en la nube (figura 4).

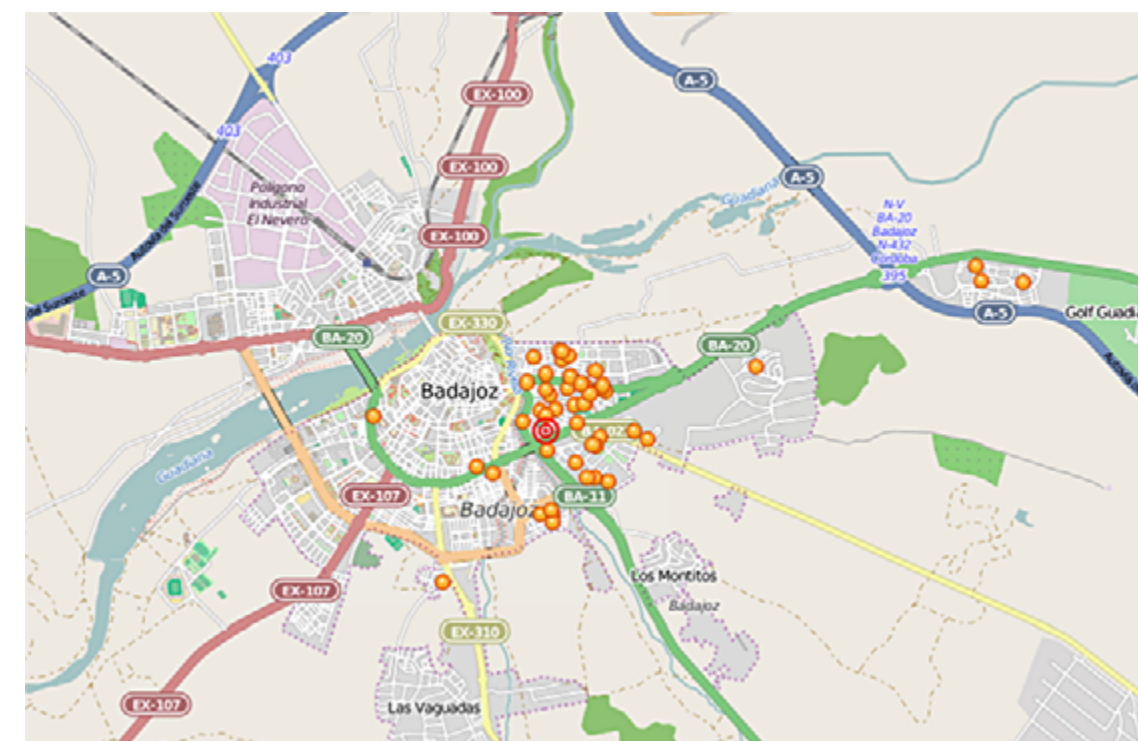


Figura 3. Mapa colaborativo elaborado para explicar el concepto de área de influencia utilizando como ejemplo la residencia de los propios alumnos.

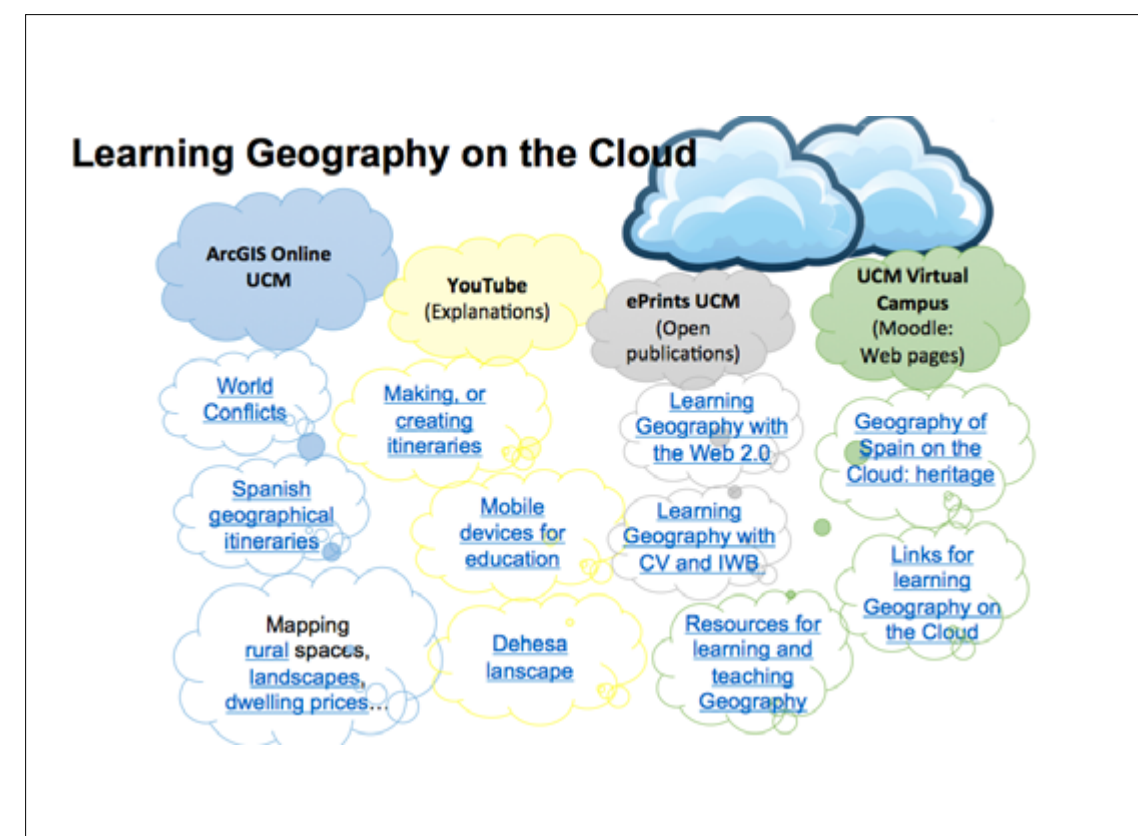


Figura 4. Líneas de trabajo principales en la nube lideradas por miembros de la Universidad Complutense de Madrid y colaboradores. Elaboración: M.L. Lázaro.

Otro proyecto ha sido: “Cartografía de conflictos en un mundo globalizado: De la seguridad militar a la seguridad humana”, financiado por el Ministerio de Defensa. Se elaboró la cartografía correspondiente mediante la siguiente secuencia de trabajo (figura 5):



Figura 5. Metodología docente empleada en la construcción de un mapa colaborativo. Elaborado por I. Buzo, R. De Miguel, C. Guallart y M.L. Lázaro

Así como en sucesivos Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente (UCM) entre los que podemos citar los siguientes (Lázaro, Izquierdo y González, en prensa): “Aprender Geografía con la web 2.0 a través de la evolución de los paisajes agrarios de España”. PIMCD 98/ 2014, que se está desarrollando en la actualidad; “Aprender Geografía de España con la web 2.0”. PIMCD 165/ 2013, en el que el acercamiento a la comprensión del paisaje se realizó a través de itinerarios, lo que ampliaba y mejoraba lo realizado en otros proyectos anteriores, cuyo resultado está también disponible en la nube.

La difusión de estas actividades y materiales se ha realizado con herramientas de la web 2.0, como son YouTube, en el canal de la Dra. Lázaro, otras han sido publicadas en las eprints de la Universidad Complutense de Madrid o han pasado a formar parte de una página Web del campus virtual Moodle de la UCM.

Por su parte, la Universidad de Zaragoza junto al IES El Portillo de Zaragoza han organizado el curso “ArcGIS on line como herramienta de análisis geográfico en educación secundaria”, destinado a la formación del profesorado de secundaria en ciencias sociales, cuyos asistentes trasladarán a diversos IES aragoneses -el presente curso 2014/15- el aprendizaje de la geografía utilizando estas tecnologías cartográficas en la nube.

Con todas estas actividades se ha experimentado el papel y las relaciones entre el *i-Teacher* y el *i-Learner*, creando así una serie de buenas prácticas sobre las que se seguirá experimentando en un futuro, contribuyendo así a las conclusiones que se van elaborando en la red europea *School on the cloud – Connecting Education to the Cloud for Digital Citizenship*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcolea, M.A. (coord.) (2014). *Aprender Geografía de España con la web 2.0*, en *Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente 2013*. Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Buzo, I., de Miguel, R. y de Lázaro, M.L. (2014). Learning on the cloud about changes to rural landscape and ArcGIS Online. En *Proceedings of EDULEARN14* (pp. 248-255). Barcelona: IATED Academy.
- Buzo, I. (2014a). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Geografía con una metodología activa. En R. Martínez y E. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (Vol II, pp. 11-34). Córdoba: Universidad de Córdoba- AGE.
- (2014b). Incorporación de un WebSIG a la enseñanza de la Geografía en 3º de ESO. En *Actas XVI Congreso Nacional de Tecnologías de la Información Geográfica* (pp. 711-720). Alicante: Universidad de Alicante.
- Conole, G. (2010). Facilitating new forms of discourse for learning and teaching: harnessing the power of Web 2.0 practices. *Open Learning*, 25(2), 141-151.
- Cruz, L. (2011). *How Cloud Computing is revolutionizing Education*, Cisco Technology News.
- De Miguel, R. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica* 14, 17-36.
- De Miguel, R. y Donert, K. (Eds) (2014). *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. Newcastle, Cambridge: Scholars Publishing.
- Gryl, I., Jekel, T. & Donert, K. 2010. GI & Spatial Citizenship. En T. Jekel, A. Koller, K. Donert & R. Vogler (Eds.) *Learning with GI V* (pp. 2-11). Berlin: Wichmann.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 5, 2. UOC.
- Koutsopoulos, K y Kotsanis, Y. (2014). School on Cloud: Towards a paradigm shift. *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 47-62.
- Lázaro y Torres, M.L., González González, M.J. y Lozano de San Cleto, M.J. (2008). Google Earth and ArcGIS Explorer in Geographical Education. *Learning with Geoinformation III – Lernen mit Geoinformation III* (pp. 95-105). Wichmann Verlag.
- Lázaro, M.L., Mínguez, M.C. y González, M.J. (2014). Learning Geography and Geo-media. En R. de Miguel y K. Donert (Eds), *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century* (pp. 201-212). Cambridge: Scholars Publishing.
- Lázaro, M.L. de y González, C. (2014). Flipped classroom y cartografía de conflictos en el aprendizaje de la Geografía. En Martínez, R. y Tonda E. (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (Vol II, pp. 301-317). Córdoba: Universidad de Córdoba- AGE.
- Lázaro, M.L., Izquierdo, S. y González, M.J. (en prensa). Geodatos y paisaje: de la nube al aula universitaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*.
- McLaughlin, C. & Lee, M. J. W. (2010). Personalized and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43.
- Mell, P. y Grance. T. (2011). *The Nist definition of cloud computing*. Gaithersburg: NIST.

LA AUSENCIA DE LO PATRIMONIAL
EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS:
UN ESTUDIO EN EL GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

ANA ISABEL PONCE GEA
Universidad de Murcia
anaisabel.ponce@um.es

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE
Universidad de Murcia
smolina@um.es

JORGE ORTUÑO MOLINA
Universidad de Murcia
jortunom@um.es

INTRODUCCIÓN

Hace ya casi veinte años, en un trabajo en el que se indicaban cuáles eran los campos de investigación prioritarios y privativos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Prats (1997) señalaba como uno de ellos la enseñanza del patrimonio, aunque afirmando que se trataba, en ese momento, de una línea emergente. Desde entonces a esta parte, no cabe duda que, la ahora más habitualmente denominada como educación patrimonial (Fontal, 2003), se ha convertido en una de las más activas y fecundas líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, pero también de otras áreas afines.

Para ello han contribuido las muchas (y muy interesantes) investigaciones realizadas desde entonces, que se han centrado principalmente en analizar la presencia del patrimonio en currículos y libros de texto, en la importancia de relacionar elementos patrimoniales (y en especial, museos) y educación formal, en mejorar las metodologías a emplear para incluir el patrimonio en la enseñanza reglada, y en analizar las consecuencias o beneficios que una enseñanza del patrimonio adecuada podría ofrecer a nuestro alumnado, entre otros aspectos. Todas estas investigaciones han servido para demostrar, de manera categórica, las muchas potencialidades que tiene el patrimonio para la formación integral (no sólo en ciencias sociales) del alumnado. Sin embargo, también han servido para poner de manifiesto un hecho, en muchos aspectos, demoledor, expresado clara y contundentemente por Cuenca, Estepa y Martín en un trabajo relativamente reciente (2011): si el patrimonio tiene tanto potencial educativo, ¿por qué se trata tan poco en las aulas?

La respuesta, obviamente, no se va a encontrar en estas páginas, aunque consideramos que, probablemente, uno de los elementos explicativos se encuentra justamente en uno de los temas que menos se han tratado en las investigaciones realizadas en este campo: los estudios relativos a la formación del profesorado y a sus propias concepciones sobre lo patrimonial. Estos siguen siendo escasos, pese a la importancia que este aspecto presenta para hacer posible una educación patrimonial que verdaderamente contribuya a la formación del alumnado.

En efecto, no cabe duda de que, para conocer qué está fallando en la traslación de lo patrimonial a las aulas, hay que tener en cuenta tres elementos básicos. El primero de ellos, y pese a la obviedad, es la consideración que socialmente se hace del patrimonio: qué entendemos por patrimonio y qué valor tiene. El segundo, y especialmente importante para el asunto que nos ocupa, es la concepción del maestro sobre la finalidad de la historia y la forma en la que ha de ser enseñada, ya que esto condicionará indudablemente su visión sobre el elemento patrimonial. Y en tercer lugar, cuestión fundamental, el hecho de que difícilmente las bondades de una educación patrimonial, puestas de manifiesto por la literatura al respecto, tendrán impacto en el ámbito escolar si no existe una preparación previa del profesorado. Son en gran medida las futuras generaciones de maestros las que han de aportar prácticas novedosas que contribuyan a aunar los elementos anteriormente citados, y a superar los obstáculos que puedan suponer esos currículos y libros de texto que eluden la mención al patrimonio (Pinto y Molina, 2015): una enseñanza de la historia potenciada por el valor social y pedagógico del patrimonio que faciliten desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica.

A través del presente trabajo, de carácter meramente exploratorio, y base de una línea de trabajo mayor que aborda en su conjunto el potencial del patrimonio para la enseñanza de la historia en la Región de Murcia dentro de un proyecto de investigación financiado por la Fundación Séneca¹, hemos pretendido conocer la valoración del patrimonio por parte de los maestros en formación en la Universidad de Murcia, así como sus concepciones sobre la finalidad de la historia y la utilización de las fuentes primarias para la enseñanza de la misma.

MARCO TEÓRICO

Patrimonio y educación patrimonial

El término “patrimonio” ha sido entendido a lo largo del tiempo, e incluso puede entenderse actualmente, desde numerosas perspectivas que conforman su complejidad. La propia Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2014) lo define desde la generalidad como “hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes”, de forma que deja opción a que todo pueda ser considerado patrimonio siempre que la sociedad lo tenga como tal (Hernández Cardona, 2005).

¹ Proyecto “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria” (referencia 18951/JLI/13).

El patrimonio, por lo tanto, podría definirse como un conjunto de bienes que reflejan la herencia de un pueblo y que a su vez le permite identificarse con ellos y reconocerse. No obstante, esos elementos que se decide preservar y garantizar su existencia para generaciones venideras no sólo han de ser bienes materiales, ya que en la actualidad el término patrimonio también se aplica al elemento natural y cultural, y dentro de esta última categoría tanto a elementos materiales como inmateriales –también llamado intangibles–; categorizaciones todas ellas que, según nuestro punto de vista, han de ser consideradas de forma conjunta para obtener una definición lo más coincidente con la realidad.

Sin embargo, los distintos elementos que hoy entendemos como patrimonio no han recibido la misma atención en el desarrollo patrimonial, siendo el patrimonio material el primero que ha sido protegido y conservado (Muñoz, 2008), quedando todavía hoy el patrimonio intangible en un segundo plano. Fernández (2005) distingue cuatro grandes fases en la consideración del patrimonio. La primera y la segunda de ellas –de *acopio* y *sistematización*, respectivamente– se definen ligadas al museo: su creación (s. XVIII) y los avances en la museografía (s. XIX). Con la tercera, que llama de *compresión*, se enriquece el concepto tendiendo hacia el de patrimonio inmaterial (s. XXI) y será ya finalmente con la cuarta fase, de *aprovechamiento*, cuando el patrimonio se relacione con el desarrollo y el territorio en el que tiene lugar.

Es desde esta última posición desde la que el patrimonio deja de ser considerado como algo inerte que ha de ser conservado y contemplado y cobra potencialidad para la comprensión del pasado del que es la consecuencia. El patrimonio ya no es la obra de arte que se admira, el baile que ya nadie baila, la comida típica del pueblo; el patrimonio ahora es un recurso social, una fuente primaria que, además, nos identifica.

Pese a que el patrimonio tiene en la educación uno de sus principales medios de difusión (Ávila y Matozzi, 2009), esta ha reaccionado de forma tardía en su adopción como objeto de estudio y como recurso didáctico. De hecho, como ya hemos señalado, pese a que parece comenzar a contar con cierto reconocimiento social (e incluso con cierta presencia en los últimos currículos educativos, aunque todavía de una manera muy superficial y poco adecuada: Fontal, 2011; González, 2011; Pinto y Molina, 2015), su uso en las aulas se da de modo anecdótico o esporádico. Además, la metodología empleada es, en muchas ocasiones, contraria a los propósitos actuales que persigue la historia enseñada en las escuelas. Ya hace una década, Ávila (2003) realizaba una acertada reflexión a este respecto que lamentablemente hoy sigue teniendo vigencia:

Pensar en su enseñanza es reducirlo a una serie de diapositivas y a la explicación de un experto que nos transfiere no sólo el conocimiento histórico-artístico aprendido en los libros o en las aulas de la institución universitaria, sino también sus preferencias artísticas y las emociones que le suscitan las obras de arte proyectadas. Este tipo de enseñanza, para nosotros descontextualizada, va asociada a otras actividades como son las salidas fuera de aula o excursiones, como normalmente se denominan. Salidas fuera del aula, que no tienen nada que ver con lo expuesto en clase (p. 36).

La formación del profesorado:
importancia de la didáctica patrimonial y situación actual.

Como hemos señalado anteriormente, una de las posibles causas del poco (y en ocasiones, inadecuado) uso de lo patrimonial en las aulas, sea la mínima presencia que éste tiene en la formación inicial del profesorado. En el caso específico de la Educación Primaria, los maestros presentan una formación pedagógica extensiva pero no así en los contenidos disciplinares de las diferentes materias curriculares. En los actuales planes de estudio no hay mucho espacio para profundizar en cuestiones epistemológicas de la historia que favorezcan comprender la potencialidad del patrimonio para la historia y su transformación en diseño de actividades y unidades de planificación. Pretender que la introducción, en el caso de las ciencias sociales, de contenidos procedimentales y conceptuales implica que el profesorado ya sabe cómo actuar con ellos es un grave desatino. No se trata de que la aparición del patrimonio en el currículo sea una excusa para aumentar el volumen de contenidos que el alumnado ha de aprender, o que su añadidura vaya en detrimento de contenidos de historia. Por el contrario, la justificación de su presencia en el currículo, como señalan Cuenca y Domínguez (2002),

...es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes desde lo que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros (pp. 80-81).

Sin duda alguna, el uso del patrimonio puede ayudar a promover un aprendizaje más sofisticado de la historia y a desarrollar habilidades de pensamiento propias de las disciplina (Hernández y Torruella 2011; Seixas y Morton, 2013). En otras palabras, la combinación de clases de historia y patrimonio puede ayudar al desarrollo de la empatía histórica; el patrimonio es una visualización perfecta de las fuentes de información de la historia; y la conservación del patrimonio a través de su musealización potencia la posibilidad de enjuiciar las interpretaciones de la historia mediante el análisis de cómo el propio museo hace uso del patrimonio para justificar una perspectiva histórica determinada (Marcus, Stoddard y Woodward, 2014). Por lo tanto, para la consecución de una didáctica patrimonial coherente urge que el profesorado tenga conocimientos claros sobre la materia objeto de enseñanza, sobre estrategias de aprendizaje, sobre las concepciones de los alumnos o sobre los posibles obstáculos que puedan surgir (Cuenca y Domínguez, 2002), además de unas concepciones propias sobre el patrimonio, facilitadoras del aprendizaje, que se reflejarán en su modo de enseñanza (Chapman, 2013).

Obsta señalar que, en este sentido, resulta más que necesario tratar de manera explícita, en la formación inicial del profesorado, por un lado, la finalidad de la enseñanza de la historia (y de las ciencias sociales en general), y por otro, el concepto de patrimonio y su potencialidad didáctica para la enseñanza de la historia y la formación integral del alumnado. De no hacerlo, se deja en manos de los futuros maestros la consideración de qué es el patrimonio, cuál es su utilidad educativa, y cómo puede o debe usarse en las

clases. Y visto cuál es la concepción generalizada del mismo (como vamos a comprobar a continuación), esa “dejación de funciones” resulta más que “peligrosa”

MARCO EMPÍRICO

El estudio que presentamos ha tenido como objetivo de investigación el mencionado: *Determinar las concepciones de los maestros en formación sobre el elemento patrimonial y la finalidad de la historia.*

La investigación, de corte cualitativo y exploratorio, se ha basado en un diseño fenomenológico. Los participantes han sido 108 alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria de los cursos 2013/2014 y 2014/2015. El instrumento utilizado ha sido un cuestionario abierto de cinco preguntas, utilizando las respuestas dadas solo en dos de ellas para la obtención de los resultados que presentamos. En la primera, los participantes han respondido directamente sobre la finalidad de la historia y, en la segunda, han tenido que manifestar su opinión de acuerdo a distintas opciones aplicables a un elemento patrimonial concreto (un cuadro que representa a Felipe V).

Para el análisis de la información se ha utilizado Atlas.ti, por medio de categorías deductivas e inductivas que han resultado ser las siguientes: en torno a la meetacategoría “Finalidad_historia” se han agrupado las categorías “No_enseñanza”, “Cultura_general”, “Valor_identitario” y “Actuación_futura”; y, en relación a la metacategoría “Perspectiva_patrimonio” se han agrupado las categorías “Desconsideración_patrimonial”, “Conservación_antigüedad”, “Conservación_emotividad” y “Conservación_utilidad”.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, presentamos los resultados en relación a los dos metacategorías analizadas. Para la metacategoría “Perspectiva_patrimonio”, los resultados son los que se presentan en la Tabla 1.

Tabla1. Categorías en relación a la perspectiva patrimonial.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
“Desconsideración_patrimonial”	6	5,6%
“Conservación_antigüedad”	19	17,6%
“Conservación_emotividad”	30	27,8%
“Conservación_utilidad”	49	45,4%

Tal y como observamos, los participantes (104 de 108) responden desde posiciones diversas, que van desde una desconsideración del patrimonio que apuesta por la eliminación de la obra hasta la conservación por antigüedad, emotividad y utilidad. Aunque es la opción de su conservación por la utilidad la que cubre un mayor porcentaje, lo cierto es que ni tan siquiera la mitad del alumnado piensa que un elemento patrimonial como es un cuadro de Felipe V ha de conservarse porque pueda aportar a la sociedad

una vía de desarrollo. Cabe señalar que este código ha sido utilizado cuando el alumno ha considerado la conservación de la obra porque esta podría utilizarse como fuente para conocer la historia, es decir, tendría una utilidad para fomentar habilidades de pensamiento que favorezcan una formación crítica y autónoma del alumnado.

Un importante número de alumnos (30) señala que la obra ha de permanecer porque tiene un valor para el pueblo, es parte de su historia (valor emocional): “para recordar a los habitantes el orgullo de la resistencia que tuvo el pueblo en la guerra”, señala uno de los alumnos desde una visión patriótica; o porque “está muchos siglos y tiene un gran valor significativo para la sociedad porque recuerda lo que sucedió”, apunta otro. Los que apuestan directamente por eliminarla (6) lo argumentan en la ofensa que pueda suponer para ciertas personas contemplar el retrato de un monarca que no trató bien a la población en la que se conserva el cuadro.

Dicho de otro modo, la mayoría de respuestas se podrían enmarcar en los procesos de *acopio* y *sistematización* que distinguía Fernández (2005), donde es el valor de conservación alejada de la utilidad y cercana a la idea museística lo que prima –y esto ocurre tanto por antigüedad como por emotividad–.

Estos datos pueden contrastarse con los que aparecen en la Tabla 2 en relación a la metacategoría “Finalidad_historia”.

Tabla 2. Categorías en relación a la finalidad otorgada por los alumnos a la historia.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
“Cultura_general”	26	24,1 %
“Valor_identitario”	53	49,1%
“Actuación_futura”	29	26,9%

La mayoría de los alumnos cree que la principal finalidad de la historia es la creación de la identidad de un pueblo. Entre estos, algunos señalan que puede servir para la comprensión del presente pero sin ninguna implicación futura. Solo 29 alumnos de los 108 que participan en la investigación consideran que la historia ha de considerarse de forma crítica para ver cómo influye en las decisiones futuras, pues incluye tanto la comprensión como la transformación de “trayectorias dependientes”. A priori, resulta contradictorio que el mayor porcentaje en relación al patrimonio recaiga en su utilidad, mientras la finalidad de la historia se asocie con la creación de identidad. No obstante, y aunque se han estudiado las contradicciones entre las finalidades que los docentes otorgan a la historia y lo que llevan a cabo en las aulas (Merchán, 2001), lo cierto es que la conservación del patrimonio por su utilidad no implica que se utilice la historia como base para las acciones futuras.

A este respecto, cabe señalar que la pregunta inmediatamente anterior a esta en la que se ha analizado la consideración del patrimonio preguntaba sobre la utilización de fuentes, cosa que ha podido condicionar el que el alumnado haya apostado por la utilidad de

la fuente; respuesta que, pese a todo, sigue siendo baja. No obstante, en los argumentos dados por el alumnado se constata el poco conocimiento que tienen sobre qué es el patrimonio y para qué usarlo, llegando un alumnado a señalar: “no creo que se puedan utilizar fuentes primarias para investigar”.

De la conjugación de las respuestas, y pese a ser una primera aproximación que necesita de una mayor rigurosidad futura, se configura la imagen de unos docentes que utilizarían el patrimonio, pero no desde la potencialidad de desarrollo desde la que se habría de contemplar. Lo anterior lleva a los jóvenes a la falta de compromiso con el patrimonio como hecho social y a la visión de este como algo estático que viene desde la antigüedad (Ávila y Matozzi, 2009).

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en este primer intento de aproximación a la materia que nos ocupa ponen de manifiesto que los maestros en formación muestran cierta consciencia sobre la importancia que el patrimonio ha de tener en la enseñanza de la historia, aunque predomina más como elemento ilustrativo o icónico más que como fuente de información que sirve para la construcción de una narrativa propia o para el análisis de narrativas ya creadas. El carácter emotivo queda claramente recogido en la definición primera que hacíamos aludiendo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Es decir, el alumnado reconoce el principio de identidad que aporta el patrimonio, pero ello no parece que conlleve usarlo para fomentar el pensamiento histórico ni, mucho menos, el análisis de narrativas históricas. Claro que para Educación Primaria resultaría pretencioso conseguir tan altos objetivos como el hecho de distinguir narrativas históricas. Sin embargo, sí es cierto que es muy bajo el perfil de maestros en formación que podrían comenzar a usar el patrimonio como fuente de información y argumentativa en discursos históricos, elemento básico para llegar a metas más complicadas en etapas formativas posteriores y de las posibilidades que ofrece para la comprensión de los tiempos pasados.

En los futuros maestros parece seguir imperando la asociación patrimonio-monumento, de forma que muchos opinan que un cierto elemento ha de ser conservado porque sí, porque es *viejo*. Los maestros en formación son la vía más directa para poder cambiar esta concepción del patrimonio que se extiende en nuestras escuelas y que se asocia a lo majestuoso, grandioso o excepcional, a lo que nos pertenece.

Como señalábamos anteriormente, si la concepción de la funcionalidad de la enseñanza historia y de la potencialidad didáctica del patrimonio entre los futuros maestros es, en términos generales, tan mala, urge abordar ambas temáticas en los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria, e incluso en los másteres de formación del profesorado de Secundaria, donde es probable que la consideración de ambos temas no sea muy distinto por parte del alumnado. No cabe duda que la solución

ideal sería la inclusión en los mismos de asignaturas obligatorias que trataran, de forma monográfica, la temática patrimonial: en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia existe una asignatura, titulada “El patrimonio a través de las salidas escolares”, cuya función principal es intentar mostrar al alumnado el valor educativo del patrimonio, pero se trata de una asignatura optativa dentro de una de las ocho menciones de la titulación, por lo que solo es cursada por un número reducido de alumnos (no más de 15 alumnos al año cursan esta asignatura). Otra solución es fomentar, en las asignaturas obligatorias existentes, el tratamiento de ambas temáticas. Sea como fuere, no se puede dejar en manos del profesorado en formación esta responsabilidad, so pena de que, como está ocurriendo actualmente, el patrimonio permanezca, en las clases de ciencias sociales de los niveles educativos preuniversitarios, en la práctica invisibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M. (2003). Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros et al. (edit.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 165-178). Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de las Ciencias Sociales.
- Ávila, R. M & Matozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. M. Ávila et al. (edit.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”* (pp. 327-352). Bologna: Pátron Editore
- Chapman, A. (2013). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. En J. Prats et al., *Historia e identidades culturales* (pp. 15-36). Braga: CIED
- Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J. Estepa et al. (edit.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 79-96). Palencia: Editorial Libros Activos
- Cuenca López, J. M., Estepa Jiménez, J. y Martín Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 45-58
- Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la Escuela*, 56, 7-18
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea
- Fontal Merillas, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 21-44
- González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currículos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de España. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 59-74
- Hernández Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (coords.), *Museografía didáctica* (pp. 23-101). Barcelona: Ariel
- Hernández Cardona, F. X. y Feliu Torruella, M. (2011). *12 Claves para enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.

- Merchán, J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla.
- Marcus, A. S., Stoddard, J. D. & Woodward, W. W. (2012). *Teaching history with museums. Strategies for K-12 Social Studies*. New York: Routledge.
- Muñoz, A. (2008). El patrimonio cultural material y el inmaterial: buenas prácticas para su preservación. *Mediaciones sociales*, 3, 495-534.
- Pinto, H. y Molina Puche, S. (en prensa). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI*, 33 (1).
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO UNA METODOLOGÍA PARA LA VISIBILIDAD DE LOS PROBLEMAS SOCIALES. SU APLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LIDIA RICO CANO

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
lidiaricocano@uma.es

LAURA TRIVIÑO CABRERA

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
ltrivino@us.es

INTRODUCCIÓN

En el curso 2013-2014 tuvimos la oportunidad de realizar una experiencia de formación del profesorado en los grados de Maestro/a de Educación Primaria e Infantil, inserta en el Proyecto de Innovación Docente que estamos llevando a cabo desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga -“Aplicación de la metodología aprendizaje servicio en la docencia universitaria. Propuesta de innovación docente para la educación ciudadana de docentes del Siglo XXI”-, dirigido por la profesora titular Carmen Rosa García Ruiz. En dicho proyecto estamos introduciendo paulatinamente la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS), por un lado dándola a conocer a los futuros y las futuras profesionales de la educación y por otro intentando insertar dicha metodología en la misma práctica educativa universitaria. Uno de los aspectos que nos resulta de gran interés es la capacidad de la metodología ApS para “visibilizar” elementos, problemáticas y colectivos a los que la gran parte de la sociedad no les presta la atención necesaria. En este primer acercamiento al ApS desde la formación del profesorado hemos observado como los y las futuros/as docentes elegían, en un alto porcentaje, temas donde los protagonistas eran colectivos con diversas problemáticas- mayores, inmigrantes, etc.-, elementos que dejan de relacionarse con el colectivo al que pertenecen -patrimonio cultural, etc.- y problemáticas sociales actuales.

A continuación exponemos nuestro estudio siguiendo el esquema de otros trabajos realizados por la profesora Rosa M^a Ávila, recogiendo los fundamentos teóricos, objetivos, problemáticas y metodología, para finalmente exponer los resultados y primeras conclusiones de la investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La metodología Aprendizaje Servicio (ApS) o Service Learning puede ser entendida como “una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad” (Puig, 2009, p. 15). Esta metodología permitiría al futuro profesorado tener presente un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje donde la mejora de la sociedad esté presente como objetivo primordial y donde se forma a una ciudadanía activa y que aprende mientras se conciencia de los problemas de su entorno social.

Tal y como explica Roser Batlle, el ApS es “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”¹. Una de sus características más interesantes es que todas las personas que participan en ellos, tanto profesorado como alumnado, lo hacen “motivados por una determinada problemática” y “actúan sobre el entorno con intención de mejorarlo” (Medina, 2012, p. 3). El profesorado y el alumnado trabajan y aprenden desde problemáticas que les son cercanas y conocidas, actuando en su entorno más inmediato. Y por supuesto, y es lo que define al ApS, lo hacen de manera explícita y conscientemente, de ahí que el componente reflexivo sea esencial. Todos son protagonistas.

Esta metodología se viene desarrollando ya desde hace años sobre todo en el contexto de Estados Unidos y Latinoamérica, donde diversos autores, organizaciones, etc., han investigado y puesto en práctica numerosos proyectos. En España, aunque va creciendo los profesionales de diversos ámbitos y niveles educativos que se interesan por el ApS, los focos más importantes y que están desarrollando una labor muy importante en este campo son Barcelona y el País Vasco, con una gran difusión de sus trabajos², y cuyo esfuerzo ha contribuido a la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio³. Es un ámbito de estudio y experiencias educativas de gran desarrollo en la actualidad.

El ApS es una metodología aplicable a todos los niveles educativos, desde educación infantil hasta el ámbito universitario. En general, hay que decir que son mucho menos numerosas las experiencias realizadas en infantil, llevándose a cabo en Secundaria la mayoría de propuestas. En los últimos años se han desarrollado aquellas propuestas realizadas en el seno de la universidad, tal y como demuestra el interesante trabajo de Miquel Martínez (2010), la experiencia recogida por Pilar Folgueiras y Marcela Martínez (2009), el estudio de Folgueiras con Ester Luna González y Gemma Puig Latorre (2013) o la obra coordinada por Laura Rubio, Enric Prats y Laia Gómez (2013), ejemplos de esta emergente línea de investigación y práctica.

¹ <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>.

² Así lo demuestran las dos interesantes webs dedicadas al ApS, la ya citada de Roser Batlle y <http://www.zerbikas.es/>, perteneciente a la Fundación Zerbikas que promueve el ApS en el País Vasco.

³ <http://redaps.wordpress.com/>.

Miguel Martínez afirma en la presentación de la obra que edita que las universidades no pueden ser ajenas a su responsabilidad social como institución pública además de encargarse de la formación de futuros/as profesionales que se exponen a *un contexto social, tecnológico y cultural cada vez más complejo* (op.cit, p.7). Estas premisas cobran mayor relieve cuando hablamos de la formación de futuros profesores. Aquí no sólo entra en juego la función social y educativa de la institución universitaria: los/las futuros/as docentes podrán utilizar en su práctica docente una metodología que ayudará a que sus alumnos/as no sólo “aprendan”, sino que se conviertan en ciudadanos/as activos/as, comprometidos/as y a disposición de mejorar su entorno.

Por último, para enlazar con nuestra propia investigación, queremos resaltar el concepto de prosocialidad en relación al ApS. Eberly y Roche-Olivar (op.cit., p. 2) recogen una definición más amplia en la que se define como *aquellas acciones que, sin la expectativa de una recompensa externa, favorecen a otras personas, grupos u objetivos sociales, y aumentan la posibilidad de generar una positiva reciprocidad que resultará en promover la solidaridad [...]*. Es precisamente en esa “búsqueda de favorecer a personas, grupos u objetivos sociales” donde observamos que la ApS representa un papel esencial a la hora de “visibilizar” o hacer presentes a personas, colectivos y elementos que presenta serias problemáticas de toda índole. Y este es uno de los aspectos que hemos señalado especialmente en nuestro estudio.

OBJETIVOS

Nuestra experiencia parte de dos objetivos generales:

- Introducir al alumnado de los Grados de Maestra/o en Educación Infantil y Maestra/o en Educación Primaria en la metodología del ApS a través de la creación de proyectos didácticos basados en dicha metodología.
- Analizar a través de los proyectos realizados algunas características propias del ApS y así comprobar la comprensión y visión del alumnado de esta metodología.

A partir de aquí planteamos unos objetivos específicos:

- Detectar cuales son las temáticas elegidas para los proyectos educativos basados en la metodología ApS.
- Analizar que colectivos o elementos específicos protagonizan las problemáticas abordadas a través de los diversos proyectos educativos basados en el ApS.
- Indagar la amplitud de los proyectos según impliquen al centro educativo, familias, barrio, instituciones u organizaciones del entorno, etc.
- Comprobar que valores aparecen en los proyectos educativos planteados por el alumnado.
- Realizar un análisis comparado para comprobar la preferencia del alumnado por la metodología ApS.

Problemáticas a trabajar

La problemática principal en la que se inserta nuestra investigación sería: ¿Qué características generales tienen los proyectos educativos basados en la metodología ApS realizados por el profesorado en formación?

Para averiguar dichas características, el estudio parte de las siguientes subproblemáticas:

- ¿Qué temas o problemáticas abordan los proyectos educativos ApS realizados por el alumnado? ¿Se repiten con frecuencia? ¿Hay diversidad?
- ¿Que colectivos, elementos o problemáticas “invisibles” se ponen de manifiesto a través de los proyectos?
- ¿Qué amplitud tienen los diversos proyectos en cuanto a su ámbito de aplicación? ¿Hay proyectos más “locales” y otros más extensos?
- ¿Qué valores predominan en los proyectos educativos basados en el ApS? ¿Se trabajan diversidad de valores en los distintos proyectos educativos?
- En caso de poder elegir, ¿el alumnado escoge trabajar a partir de esta metodología? ¿Hay diferencias según la especialidad del grado?

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el mencionado Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Málaga se viene trabajando la metodología ApS tanto el grado de Educación Infantil como el de Primaria a través de las asignaturas de “Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos” y “Didáctica de las Ciencias Sociales”, con la idea de que el alumnado elaborara proyectos educativos siguiendo las pautas de dicha metodología y que posteriormente estos fueran experimentados a través de las asignaturas del Practicum.

Así nuestro estudio abarca dos grupos de tercer curso de Educación Infantil que tienen como asignatura obligatoria Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil y un grupo de tercer curso de Educación Primaria que cursa Didáctica de las Ciencias Sociales. Como parte de la evaluación se propone realizar un trabajo en grupo donde deben desarrollar un proyecto educativo:

- A un grupo de Infantil y al grupo de Primaria se les propone elegir entre emplear la metodología ApS o basar su proyecto educativo en otras metodologías. Se siguieron los siguientes pasos: explicación de las pautas del trabajo grupal, exposición de las características de la metodología ApS y seguimiento de dichos trabajos.
- Para el otro grupo de Infantil el proyecto didáctico basado en la metodología ApS es obligatorio. En este grupo se repitieron los mismos pasos.

En total se recogen 25 trabajos en grupo cuyo proyecto educativo se basaba en el ApS.

Así tras recoger y evaluar los trabajos, se elabora una batería de núcleos de información a analizar en los proyectos que respondieran a nuestros primeros objetivos de trabajo expuestos anteriormente:

Núcleos de información

Tema del proyecto educativo ApS
Colectivo, elemento/s o problemática a la que se dirige el proyecto ApS
Ámbito que abarca el proyecto educativo ApS
Presencia de diversas áreas y preponderancia o no de alguna de ellas
Valores que se trabajan en el proyecto educativo ApS

En el ámbito de las ciencias sociales y específicamente en el área educativa se trata, por tanto de un estudio de corte documental, cuyo enfoque mezcla aspectos de carácter cualitativo y cuantitativo, en una primera fase de esta investigación.

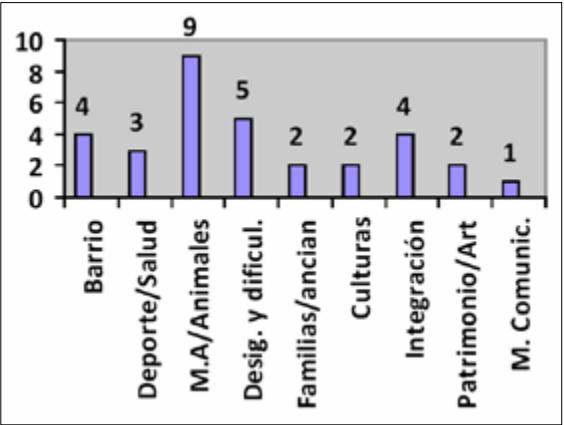
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las temáticas recogidas en los trabajos realizados fueron diversas en cuanto a su concretización aunque podemos agruparlas en las siguientes temáticas generales:

- Mejorar el barrio donde se ubica el centro
- Deporte-Salud
- Medio ambiente/animales
- Desigualdades sociales y económicas-dificultades económicas
- Familias-ancianos/as
- Relación entre diversas culturas-lenguas-costumbres
- Integración
- Patrimonio y Arte
- Medios de comunicación

Un primer aspecto a destacar es que observamos como algunos trabajos integran más de una temática. Así ocurre, por ejemplo en el trabajo *Empezando por lo cercano*, donde se plantea que el tema del reciclaje –en relación con la protección al medio ambiente– como medio para conseguir recursos para familias es dificultades económicas.

Teniendo en cuenta esto, la incidencia de estas temáticas es la siguiente:



Si tenemos en cuenta que la temática de mejora del barrio suele tener componentes medioambientales o de problemáticas socio-económicas, son precisamente estas dos temáticas generales las más presentes en los trabajos de ApS.

En cuanto a colectivos y elementos específicos cuyas problemáticas se ponen de manifiesto través de los proyectos educativos ApS, aparecen los siguientes: problemáticas medioambientales, tipologías familiares actuales que no corresponden con el modelo de “familia tradicional”, ancianos/as, inmigrantes, colectivos afectados por la pobreza, enfermos/as, animales que conviven con las personas, disminuidos/as psíquicos y puesta en valor de elementos patrimoniales. Estos serían los “elementos invisibles” a gran parte de la sociedad por muy diversas razones y que una metodología como el ApS, dirigida al aprendizaje a través de la resolución de problemáticas cercanas al alumnado, pone en primer plano, los convierte en protagonistas, para además buscar soluciones concretas a sus problemas específicos.

En relación a la amplitud de los proyectos encontramos diversos ámbitos de actuación de los proyectos educativos y sus acciones sociales. Así, desde una menor a una mayor amplitud en cuanto a los ámbitos de actuación de los proyectos ApS encontramos los siguientes casos: aquellos que sólo implican al profesorado y al alumnado (20%), aquellos que implican a la comunidad educativa y sus familias (36%) y un tercer grupo en el que el proyecto se abre al barrio o población cercana (24%). Por último encontramos un grupo de trabajos cuyos proyectos dirigen su servicio a la sociedad a un colectivo específico que no tiene porque hallarse en su entorno más cercano (ejemplo de ello son proyectos dirigidos a ancianos/as que no pertenecen a las familias del centro, niños/as hospitalizados/as, etc.) que constituye el 20% restante. A través de estos datos vemos como realmente predomina la diversidad en este aspecto, lo que en nuestra opinión es algo positivo ya que demuestra que el ApS puede aplicarse a diversas problemáticas e implicar diversos ámbitos según las necesidades de dicha problemática o incluso de los recursos del propio centro.

Los valores que encontrados en los proyectos educativos ApS de la presente investigación son muy variados. Los más frecuentes son el respeto y aceptación de las diferencias individuales y colectivas, la convivencia, la solidaridad, la cooperación y el trabajo en grupos, los valores democráticos en general, junto al aprecio y respeto hacia el entorno natural, cultural y patrimonial. Aparecen más puntualmente la actitud crítica hacia uno mismo y hacia los demás y su entorno, la empatía, la sensibilidad estética, la creatividad y la ruptura con los estereotipos y prejuicios. Los hemos podido sondear a través de los objetivos, contenidos y actividades de los proyectos educativos y, como corresponde a esta metodología, la carga de contenidos actitudinales es muy alta en todos los trabajos.

Por último, pudimos comprobar el nivel de aceptación del alumnado de este método de aprendizaje. Como ya hemos dicho anteriormente, a un grupo de Didáctica de Ciencias Sociales de Educación Infantil se les pidió la realización obligatoria de un proyecto

didáctico que siguieran las pautas del ApS, expresando sus reticencias a la profesora encargada de impartir la asignatura: manifestaban los aspectos positivos de la metodología pero al mismo tiempo, se mostraban algo reacios puesto que pensaban que encontrarían dificultades para realizar dicho proyecto en los centros escolares donde realizarían el Practicum, así como los problemas burocráticos que entrañan llevar un proyecto de estas características.

Sin embargo, con la intención de ver el grado de aceptación de esta metodología en los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria, decidimos comprobar si el alumnado, opcionalmente se decantaría por esta metodología. El resultado ha sido interesante, ya que en los grupos donde el empleo del ApS ha sido voluntario hemos visto distinta incidencia según la especialidad. Así en Infantil la incidencia de la metodología fue muy escasa: 2 de los 14 trabajos realizados en este curso (14,3%). Las/los estudiantes del Grado de Educación Infantil, a pesar de expresar su interés por la metodología, les resultó difícil adaptarla al alumnado de entre 3 y 6 años. Esto coincide en gran parte con la menor incidencia de experiencias de ApS en Educación Infantil, tal y como precisamos en la fundamentación teórica. Por ello optaron por otras metodologías de más incidencia en Educación Infantil.

En Primaria, sin embargo el resultado fue mucho más equilibrado: 8 de los 18 trabajos realizados emplearon el ApS en sus proyectos (44,4%). De este porcentaje hay que tener en cuenta dos aspectos: el primero es que tres grupos de los diez que no optaron por el ApS, no eran realmente grupos, sino que se trataba de tres alumnos/as que por diversas razones –incorporación a mediado de curso por Erasmus, trabajos que complicaban su disponibilidad para los trabajos en grupo, etc.- realizaban el trabajo de forma individual; en segundo lugar, en las exposiciones en grupo pudimos comprobar que uno de los grupos seguían muchas de las pautas que caracterizan el ApS, pero al no conceptualizarlo de manera consciente y explícita, no lo hemos incluido entre los grupos de ApS. Así las cosas, en el grupo de Primaria podemos decir que casi la mitad del alumnado optó por el ApS como metodología a seguir en sus proyectos didácticos por considerarla atractiva, de grandes posibilidades educativas y con implicaciones éticas y morales de gran interés.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este estudio nos ha dado la oportunidad de comprobar que a través de la metodología del Aprendizaje Servicio se puede desarrollar problemáticas muy diversas, aunque el profesorado en formación opta fundamentalmente por problemáticas medioambientales, socioeconómicas y socioculturales, y que sus ámbitos de aplicación pueden ser más o menos amplios, siendo tan validos unos como otros, lo que le da mayor riqueza a esta metodología. Además hemos evidenciado que, efectivamente, el ApS es una metodología idónea para “visibilizar” aquellos colectivos y problemáticas que más lo necesitan: la

pobreza, las problemáticas ambientales y la inmigración se convierten en grandes protagonistas. También hemos llegado a la conclusión de que podemos profundizar y ampliar los elementos analizados, algo que esperamos realizar en próximos trabajos. Esto es necesario ya que como hemos podido comprobar el alumnado todavía tiene reticencias a la hora de abordar esta metodología, sobre todo en Educación Infantil.

Por ello debemos seguir trabajando en dar a conocer la metodología ApS y aplicarla en la práctica educativa universitaria. A través de esta metodología, el futuro profesorado reflexiona y aprende con una profundidad y con una perspectiva totalmente diferente: profesorado y alumnado se convierten en agentes de cambio y enriquecimiento social

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eberly, D.J. y Roche-Olivar, R. (2002). Aprendizaje-Servicio y prosocialidad. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Folgueiras Bertomeu, P. y Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Vol. 2, nº 1 (junio), 56-76.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E. y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y Servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362 (septiembre-diciembre), 159-185.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendía Gallardo, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario, una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. Organización y gestión educativa. *Revista del Forum Europeo de Administración Educativa*, 2 (Marzo y Abril), 7-10.
- Mendía Gallardo, R. (2012). *Guía Zerbikas 5: Aprendizaje y Servicio solidario, un proyecto integrado de aprendizaje*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. (coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (coord.). (2013). *Universidad y Sociedad. Experiencias de Aprendizaje Servicio en la universidad*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

UN RECURSO EN LOS MÁRGENES DE LO VISIBLE: LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LEONOR MARÍA RUIZ GUERRERO
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
lmruiz@um.es

INTRODUCCIÓN

Los álbumes ilustrados son un recurso interesante para la enseñanza de ciencias sociales en la etapa de Educación Primaria, sin embargo prácticamente no han sido utilizados en este ámbito, debido en muchas ocasiones al desconocimiento de su existencia y posibilidades. Es por ello que en este trabajo, además de señalar qué es un álbum, se va a mostrar su importancia para abordar, sobre todo, competencias básicas, y de forma específica, la social y ciudadana.

Nuestra propuesta va dirigida al profesorado que imparte docencia en aquel campo disciplinar y etapa. El fijar la atención en esta última responde a un problema que se viene observando en esta didáctica, y que resaltan Miralles, Molina y Ortuño: *Uno de ellos [de los problemas] está relacionado con el nivel educativo en el que se suelen centrar tanto las investigaciones realizadas como las reflexiones teóricas. La práctica totalidad de las mismas están centradas en Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato* (2011, p. 158).

Ahora bien, una condición esencial para alcanzar las competencias sociales y cívicas es la visibilidad de toda la ciudadanía, sin sesgos de ningún tipo. Esto hace que nuestro principal objetivo sea dar a conocer el potencial de uso del género álbum para arrojar luz sobre aquellas realidades que han permanecido hasta ahora en la oscuridad. Pues como señala Borda: *Gracias al distanciamiento proporcionado por la ficción, el mundo del texto ofrece distintas maneras de aprehender la realidad* (2005, p. 157).

No seremos, es innegable, los primeros en investigar acerca de este tipo de obras. Autoras y autores como Colomer (2012); Driggs y Sipe (2007); Encabo, López y Jerez (2012); Fittipaldi (2008); Wyse et al. (2011), etc. poseen una amplia trayectoria en este sentido. En verdad, no son pocos los equipos de investigación que, en diferentes partes del mundo, se han dedicado a indagar en este género en particular, ampliándose poco a poco los aspectos analizados.

No obstante, a pesar de esa ampliación, es destacable que, a menudo, estos estudios han dirigido su atención más hacia cuestiones tales como la alfabetización específica que requiere este tipo de textos, o las formas de diálogo que se establecen entre texto e imágenes, que hacia el contenido mismo que presentan.

Esto conlleva dos consecuencias. Por un lado, las conclusiones obtenidas en ellos nos ayudan a constituir el marco teórico de nuestro propio estudio. Pero por otro, descubrimos algunas limitaciones en esa atención selectiva que abren horizontes investigadores. A modo de muestra, hallamos que son escasos los trabajos enfocados al uso de estos libros como recurso en las aulas.

Haciendo un pequeño inciso, resulta cuando menos curioso que la mayor parte de las investigaciones provengan del área de Lengua y Literatura, lo que parece reforzar la idea de la invisibilidad de este recurso para otros ámbitos.

Detectado este problema, la falta de atención hacia el valor de los álbumes en tanto recurso, más aún en aquellas materias en las que ese valor se multiplica, lo consideramos como una oportunidad de contribuir al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. Pues, como ya hemos dicho, es justamente en esta disciplina donde más potencial pueden tener. Es nuestro deseo mostrar cómo este recurso puede romper con el discurso hegemónico, trayendo a escena lo que durante tanto tiempo se ha escondido entre bambalinas.

El siguiente paso que hemos de dar es definir lo que es un álbum, pues solo a partir de su conocimiento podemos llegar a comprender sus posibilidades.

¿Qué es un álbum ilustrado?

Como hemos apuntado, un álbum ilustrado se define en negativo, es decir, por lo que no es: en primer lugar, no es un libro con imágenes, ni de imágenes, aunque estas son fundamentales en él. La diferencia es expresada de forma certera por los autores americanos, que usan el término *picturebook*, uniendo dos palabras en una (Driggs y Sipe, 2007, p. 273).

En segundo lugar, no siempre posee carácter narrativo. Igualmente, no se reduce al género de ficción, aunque será este el que más nos interese.

Como dijimos, suele quebrar la norma, en especial en lo que a estructura se refiere. En este tipo de textos son obviados de forma deliberada tanto la estructura tradicional, de tipo lineal, como los personajes y trama arquetípicos.

Otra negación definitoria es la que alude al público ideal, pues a pesar de lo que suele creerse, no solo está dirigido al infantil. La amplitud de temáticas, y la complejidad narrativa en numerosas ocasiones, hacen que sean obras enfocadas a cualquier edad. Es este un aspecto que también hemos de considerar, pues ese desplazamiento en el público destinatario es el que hace factible la introducción de tópicos “incómodos”, que antes habían permanecido ocultos al considerarse no aptos para la infancia. A este respecto, resulta importante la cita de Kiefer, que nos explica en qué momento comenzó a producirse ese cambio, fruto de otros en el espacio social: *This focus on young children began to change in the 1960s as the Vietnam War opened up previously taboo topics and as the civil rights movement called for an expansion of cultural experiences in picturebooks* (2012, p. 19).

La dificultad que entraña esta definición en negativo, se resuelve encontrando aquello que suponga una constante en todas estas obras: la peculiar relación que se produce

entre las imágenes y el texto, aun cuando este último esté implícito. El diálogo inédito que se produce entre esos dos elementos es lo que les da sentido, a ellos y a todo el texto.

El álbum ilustrado postmoderno

Dentro del género álbum, podemos distinguir una categoría aparte, en la que entrarían los denominados álbumes ilustrados postmodernos.

Es en este subgénero en el que queremos detenernos, pues son los ejemplares que en él se incluyen los que de forma más manifiesta permiten nuevos puntos de vista, la aparición de nuevas voces hasta ahora silenciadas, etc. Como su propio nombre indica, este tipo de obras están imbuidas de los rasgos más característicos de la postmodernidad, reflejándolos de forma singular a través de una serie de mecanismos que los teóricos/as han dado en llamar metafictivos. Vamos a señalar a continuación algunos de esos rasgos:

Según Goldstone (2002, citado en Driggs y Sipe, 2007, p. 275) destacan cuatro: la no linealidad, en el sentido de que ya no hay una presentación, nudo y desenlace siguiendo un orden cronológico; el texto autorreferente, que alude a que en la propia obra se habla de esta en tanto ficción construida; el tono satírico o de autoburla, referido a la capacidad de introducir la ironía y la broma alegre, y de enlazar de forma burlona con otros textos; y la postura antiautoritaria, sumamente importante en nuestro estudio, pues versa sobre la pérdida de la autoridad por parte del autor/a para decidir qué significa lo que se muestra en la obra. Quien escribe/ilustra el texto, permite a quien lee la participación en la construcción de los significados, dejando a un lado las imposiciones de sentido típicas de la literatura tradicional.

De todos estos rasgos nos interesa de forma particular la autorreferencia, en tanto evidencia que las narraciones son construcciones sociales y culturales. Así ocurre también con las narraciones históricas, que son puestas en cuestión durante la postmodernidad, siendo efectivamente la razón de este cuestionamiento la ocultación de ciertas voces (los vencidos, los marginados, las mujeres, etc.).

A la par, rescatamos la postura antiautoritaria, pues es la que introduce la variable de las múltiples interpretaciones, es la que consagra la mirada caleidoscópica sobre el mundo.

Como se puede apreciar, este tipo de obras requieren un papel activo por parte de las personas lectoras. Aquí nada está cerrado, nada es estable, fijo e inmutable. Nada es como se espera, y sin embargo, la perturbación se origina en esa misma expectativa. Si un texto pretende hablarnos de otros modelos de familia, por ejemplo, tomará como punto de partida la idea establecida de lo que esta es, para poder subvertirla. Es decir, los álbumes ilustrados provocan un juego basado en el conocer para desconocer, y a la inversa. De modo que se parte de lo familiar para extrañarlo.

Como ya se ha comentado, esta circunstancia tan propia de los álbumes postmodernos es la que desgarrá los discursos canónicos y fosilizados, la que niega que solo haya una visión de la realidad. Es por esto que podemos decir que quizás la característica que

más interesante resulte para nuestra propuesta es la que expresa Lebedeva (2013, p. ii): [...] *the appearance of postmodern picturebooks, broadly defined as a medium which, while retaining the traditional picturebook format, opens itself up to multiple interpretations, instead of presenting the reader with an encoded message or 'meaning'*.

De esta forma, el álbum ilustrado postmoderno, al carecer de una voz de autoridad que instituya el sentido último del texto, permite y fomenta la variedad de interpretaciones. Frente al matiz incuestionable de lo narrado en la literatura tradicional, se presenta la apertura, el cuestionamiento, la puesta en duda de lo conocido y creído.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Creemos necesario hacer una revisión un tanto más detallada de los estudios previos que de forma más clara exploran, por una parte, el uso de los álbumes en las aulas, y, por otra, se relacionan con la didáctica de las ciencias sociales.

A este respecto, nos gustaría resaltar el trabajo de Encabo, López, y Jerez (2012), focalizado en cómo los álbumes pueden ser utilizados para mejorar la competencia intercultural. Está relacionado con las ciencias sociales, e incide en la competencia interpersonal y cívica planteada por el Consejo de Europa. Aunque las conclusiones del trabajo son muy positivas, afirmando que la literatura infantil y juvenil es un recurso idóneo para tratar la educación intercultural, lo cierto es que solo se plantea el uso de los textos en las clases de Lengua Castellana.

Por otra parte, hallamos los trabajos de Wyse et al. (2011), que indagan en cómo la literatura puede ser utilizada en la etapa de Educación Primaria para tratar temáticas como la formación de la identidad cultural, el concepto de alteridad, etc. Aunque el grupo se interna en la interdisciplinariedad, el abordaje se hace, de nuevo, desde el área de Lengua y Literatura.

El trabajo de Isabel Borda (2005) sobre la alteridad es también un punto de apoyo, no obstante ella habla sobre novelas, y no sobre álbumes.

Finalmente, los trabajos de Colomer (2012) y Fittipaldi (2008) se aproximan más a nuestros objetivos, al tratar el modo en que los álbumes pueden ayudar a la integración del alumnado inmigrante en el entorno social de referencia. La interdisciplinariedad está más presente en ellos.

USOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Aunque se observa la presencia de este tipo de obras en las estanterías de las bibliotecas de nuestros colegios y/o institutos, lo cierto es que no podemos decir que su utilización como recurso esté extendida ni sea masiva.

El desconocimiento respecto a las posibilidades del género parece ser la causa principal de esta circunstancia. Parece pensarse que al contener mayoritariamente imágenes, su destino más apropiado son las clases de Educación Infantil, y, como mucho, primeros cursos de Educación Primaria. Sin que tampoco en ellas se haga uso de su potencial.

Por otra parte, por lo que parece deducirse de las investigaciones, suele entenderse que su aplicación es más propia de las clases ligadas al área de Lengua y Literatura.

VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO Y POTENCIALIDADES PARA CIENCIAS SOCIALES

Si nos remitimos al actual currículo LOMCE, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, hallamos que se mantienen entre las competencias las Sociales y Cívicas, modificando ligeramente el nombre con respecto a la LOE (2006). Por otra parte, las Ciencias Sociales se separan de las Naturales, constituyéndose en materia troncal. Además, en el artículo 10 se nombran una serie de *Elementos transversales* directamente ligados a la educación ciudadana y encaminados a la no discriminación de ningún tipo.

Asimismo, tal y como se expone en el Anexo I asignaturas troncales, en el punto b) Ciencias Sociales:

La finalidad última del área es conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (P. 19373).

Con el recurso que aquí se plantea se puede afrontar la enseñanza de esas citadas competencias sociales y cívicas, como se verá de forma más extensa en las propuestas que se expondrán a continuación. Igualmente, este recurso resulta útil para la enseñanza de contenidos concretos de ciencias sociales (el tiempo histórico, la organización socio-económica,...), sin embargo no hay espacio para detenernos aquí en ellos. Veamos, por tanto, las potencialidades de los álbumes para el desarrollo de la antedicha competencia:

1ª Propuesta: *Los conejos de John Marsden y Shaun Tan (2009)*

En este álbum se plantea la colonización de un país por parte de personajes venidos de fuera (conejos), pero desde un punto de vista singular, ya que se hace desde el de los colonizados (unos animales similares a los numbats, según el ilustrador). Esto nos permite escuchar una voz que hasta ahora nos era desconocida, y contemplar aquellos rasgos negativos que comporta la invasión y el proceso de destrucción cultural e implantación de nuevos valores. Si el discurso predominante nos había mostrado que la colonización era positiva, sin dejar resquicio a la duda, ahora esa idea se pone en jaque.

2ª Propuesta: *Los conquistadores de David McKee (2004)*

Probablemente en este libro hallemos la clave de lo que implica para la didáctica de las ciencias sociales el uso de álbumes ilustrados: la posibilidad de plantear la pregunta: “¿y si...?”. Tras mostrar un país donde sus habitantes están convencidos de su superioridad cultural, que van imponiendo a todos los países vecinos, el autor nos habla del encuentro con una población que en vez de enfrentarse a aquellos conquistadores, los

acoge. Esta disrupción en el discurso típico de la conquista, hace que se pongan sobre la mesa los elementos culturales que construyen identidad, y que se tambalee la idea de “los otros”. La distancia que nos había impedido ver a aquellos a los que se debía conquistar se quiebra en este libro, aquí son visibles, y lo son porque poseen una cultura e identidad tan valiosas como las de quien conquista (o cree que lo hace).

3ª Propuesta: *¿Qué quieres, caracol?* de Hadis Lazar y Hamid Reza (2011)

Esta peculiar obra nos narra cómo un caracol decide un día adquirir una concha nueva, yendo a una tienda especializada para conseguirlo. Allí, la vendedora lo convencerá de que compre una concha para hombres, a pesar de que el personaje prefiere una para mujeres. Esta trama, aparentemente sencilla, esconde sin embargo una amplia variedad de interpretaciones, ya que el álbum no termina nunca de dejarnos claro qué es exactamente lo que quiere el protagonista. Su inclusión en esta lista de propuestas es debida precisamente a esa indefinición, pues este libro permite el cuestionamiento y debate acerca de la identidad y de los estereotipos que pretenden fijarla. Con él podemos revelar la existencia de voces que disienten del encasillamiento, y cómo la sociedad trata de acallarlas.

4ª Propuesta: *El país de las pulgas* de Beatrice Alemagna (2011)

En este álbum se plantea el tema de la diversidad a partir de la distinción que la protagonista, una pulga gorda, hace entre ella (el “yo”, el “nosotros”) y el resto de personajes, otras pulgas (los “otros”). En un primer momento el desconcierto y la indignación invaden a la primera pulga, y esto lleva a un efecto en cadena, donde todas perciben a las demás como “el otro”. Pero más tarde y tras reflexionar concluyen que las diferencias son naturales y no elegidas. Es decir, este libro busca dar visibilidad a la diferencia, cuestionando el valor positivo de la uniformidad social.

5ª Propuesta: *Detrás del muro* de Isabelle Carrier y Elsa Valentin (2011)

Este álbum saca a la luz un modelo de familia no normativo, ya que el padre del protagonista está encarcelado. Toda la historia gira en torno a esta ausencia paterna y las consecuencias emocionales que para el niño conlleva. Esta propuesta resulta realmente novedosa, puesto que la representación de la familia que suele aparecer en los manuales no da cabida a este tipo de situaciones. Jamás encontraremos madres que se prostituyen, padres entre rejas, o familias de las denominadas desestructuradas, y eso a pesar de que el término diversidad abunda en este ámbito disciplinar. Por otra parte, en ningún momento se nos comenta el delito cometido, ni hay juicios de valor sobre el personaje encarcelado.

Estas son solo cinco propuestas, de entre otras muchas posibles. El campo apenas explorado de los álbumes ilustrados y sus aplicaciones en las ciencias sociales es sumamente amplio y diverso, y son muchas las temáticas que dejamos en el tintero (por ejemplo: la inmigración vista desde los ojos de quien emigra, como en *Emigrantes* de Shaun Tan o en *Caja de cartón* de Thabi Arnal y Hassan Amekan). Los criterios de selección en este caso se han basado en la accesibilidad y actualidad de los textos.

La forma de trabajar estos textos en el aula estaría basada en los grupos de discusión, promoviendo el debate y la pluralidad de interpretaciones, y sobre todo ayudando al alumnado a tomar conciencia de la existencia de otros modos de ver y narrar la realidad, porque al fin y al cabo así es como nos construimos, individual y socialmente: a través de narraciones. Quizás haya llegado el momento de reflexionar sobre quién narra y qué es lo narrado, en lo visual y en lo escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemagna, B. (2011). *El país de las pulgas*. London: Phaidon.
- Borda Crespo, M.I. (2008). El “otro” en la narrativa actual infantil y juvenil. En J. Portell, G. Lluch y M. J.M. Romero (Eds.), *III Congreso Ibérico de Literatura Infantil y Juvenil. Lectura, identidades y globalización* (pp. 155-166). Valencia: Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil.
- Carrier, I. y Valentin, E. (2011). *Detrás del muro*. Barcelona: Juventud.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados* (pp. 7-25). “Parapara” nº5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Driggs, C. y Sipe, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picture-books. *Language Arts*, 83 (3), 273-280. En: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/32
- Encabo Fernández, E., López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de educación*, 358, 406-425.
- Fittipaldi, M. (2008). Leer desde la imagen: una experiencia con *Emigrantes* de Shaun Tan. *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.ª Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Kiefer, B. (2012). What is a Picturebook, Anyway?: The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond. En L.R., Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 9-21). Oxfordshire: Routledge.
- Lazar Gholami, H. y Reza Akram, H. (2011). *¿Qué quieres, caracol?* Barcelona: Thule.
- Lebedeva, M. (2013). *A play of signifiers: absence and presence in the picturebooks of Shaun Tan*. (Tesis de Máster, University of Stellenbosch). En <http://hdl.handle.net/10019.1/79950>
- Marsden, J. y Tan, S. (2009). *Los conejos*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- McKee, D. (2004). *Los conquistadores*. Madrid: Kókinos.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en España: balance y retos de futuro. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Wyse D., Nikolajeva M., Charlton E., Cliff Hodges G., Pointon, P., y Taylor L. (2011) Place-related identity, texts, and transcultural meanings. *British Educational Research Journal*, 38 (6), 1019-1039. DOI: 10.1080/01411926.2011.608251.

LA EDUCACIÓN FINANCIERA: UN CONTENIDO HASTA AHORA INVISIBLE QUE HA IRRUMPIDO EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona
antoni.santisteban@uab.cat

YOLANDA BLASCO MARTEL
Universidad de Barcelona
yolandablasco@ub.edu

MANUELA BOSCH PRÍNCIP
Universidad de Barcelona
manubosch@ub.edu

JOAN PAGÈS BLANCH
Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

NEUS GONZÁLEZ MONFORT
Universidad Autónoma de Barcelona
neus.gonzalez@uab.cat

M. TERESA PREIXENS BENEDICTO
Universidad de Barcelona
tpreixens@ub.edu

¿POR QUÉ ES NECESARIA LA EDUCACIÓN FINANCIERA?

La crisis actual y la irrupción de temas financieros en los medios de comunicación han hecho evidente la inexistencia de una educación financiera de la ciudadanía. Esta situación explica que las familias y las personas estén indefensas ante el funcionamiento de las finanzas, con las que deben enfrentarse muchas veces a lo largo de su vida (Pagès y González, 2010). Por otro lado, no podemos olvidar los aspectos éticos, ya que cualquier tipo de alfabetización económica debe ser, en primer lugar, una contribución a la formación de una ciudadanía democrática y debe aportar valores de convivencia, de igualdad, de solidaridad y de justicia social (Travé, 1999; Pagès, 2005; Miller y Vanfossen, 2008; Santisteban, 2008). En este sentido la ética financiera también debe formar parte de un programa de educación financiera.

La educación financiera forma parte de una educación económica general y ésta debería ser uno de los componentes fundamentales de la educación para una ciudadanía democrática, como así lo es en algunos de los países de nuestro entorno, al lado de la

educación política y la educación jurídica (por ejemplo, Weber, 2003; Kerr, 2003). Hoy se reivindican los derechos llamados de segunda generación de los derechos humanos, especialmente los derechos económicos. Estas reivindicaciones requieren sin duda del conocimiento del sistema económico y financiero que ayude a configurar una conciencia ciudadana crítica (Santisteban, 2013).

En esta línea de educación democrática se ha acuñado el término de ciudadanía económica, que para Cortina (2005) significa aceptar derechos y deberes económicos y las responsabilidades que esto conlleva, para hacer posible *la participación significativa en las decisiones económicas* (97-98). Esta participación se sitúa en los ámbitos del trabajo y de las empresas, así como en el de la administración pública y la política, a través de la participación en las decisiones económicas en los poderes locales o nacionales. Para Davies (2004) la contribución de la economía a la educación democrática pasa por enseñar a construir argumentos más coherentes para tomar decisiones económicas, individuales y colectivas. En este sentido la educación financiera aparece como un conocimiento necesario para la ciudadanía.

El Informe PISA 2012 recogió un apartado específico sobre educación financiera, donde se determinó en qué medida los jóvenes de 15 años eran capaces de aplicar sus conocimientos en esta materia a la práctica cotidiana. Para ello las preguntas estaban referidas a las 4 grandes áreas que se han definido como centrales en los diferentes programas de educación financiera:

- el dinero y las transacciones, sobre aspectos de economía personal y de diferenciación entre dinero y crédito, ahorro e inversión, así como el conocimiento básico de instrumentos como las tarjetas de crédito, etc.;
- la planificación y la gestión, apartado relacionado con la capacidad para hacer planes y gestionarlos, a corto y a largo plazo;
- el riesgo y la diversificación, donde se introduce el concepto de riesgo y se desarrolla la habilidad para gestionarlo;
- las perspectivas financieras, que incorpora un conocimiento básico del mundo financiero (contratos, tipos de interés, inflación...).

Los resultados de los jóvenes españoles estuvieron por debajo de la media europea, incluso los alumnos con mejores calificaciones en matemáticas o lengua tampoco mostraron un buen nivel de competencias básicas en educación financiera. Aunque siempre deben contextualizarse y relativizarse los resultados de las evaluaciones de este tipo, es indudable que el mundo en el que vivimos requiere, y requerirá cada vez más, una amplia formación en los aspectos relativos a las finanzas con objeto de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos (Lusardi & Mitchell, 2011). En este sentido el último premio Nobel de economía, Robert Shiller, se ha pronunciado acerca de la necesidad de dejar de condenar el sistema financiero y recuperarlo en aras del bien común (Shiller, 2012).

LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

En el año 2003 la OCDE lanzó un proyecto de educación financiera con objeto de dar respuesta a las preocupaciones de los gobiernos sobre las consecuencias que el analfabetismo financiero puede tener en el futuro. Desde entonces se han desarrollado múltiples iniciativas, como son numerosas actividades institucionales, públicas y privadas. En un trabajo de 2005, el Consejo de la OCDE definió la formación financiera como *the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products, concepts and risks and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being* (OCDE, 2005).

En 2007 la Comisión Europea desarrolló en una comunicación (COM 2007-808) los principios básicos para implementar planes nacionales de educación financiera de calidad. En dicha comunicación se señalaban las dificultades que entrañaba el tener escasos conocimientos del mundo financiero (o sobredimensionar los que se tienen) y también se destacaban los beneficios que para las personas, la sociedad y la economía tendría el incremento de dichos conocimientos. Con objeto de unificar los criterios para el diseño de programas sobre educación financiera, la comunicación señalaba una serie de principios. Alrededor de estos principios deberían construirse diferentes programas nacionales para estimular el conocimiento de la población de los aspectos financieros. Los principios son los siguientes:

- La educación financiera tiene que promocionarse activamente y debe estar disponible en todas las etapas de la vida de manera continua.
- Los programas de educación financiera tienen que orientarse cuidadosamente de manera que satisfagan las necesidades concretas de los ciudadanos. Con el fin de conseguir este objetivo, deben realizarse investigaciones sobre el actual nivel de conciencia financiera de la ciudadanía, para detectar qué problemas en particular tienen que abordarse.
- Los consumidores deben recibir educación sobre asuntos económicos y financieros desde la escuela. Las autoridades nacionales deben estudiar la posibilidad de que la educación financiera forme parte de la educación obligatoria.
- Los planes de educación financiera deben incluir instrumentos generales de sensibilización respecto a la necesidad de mejorar la comprensión de los problemas y riesgos financieros.
- La educación financiera que imparten los prestadores de servicios financieros debe aportarse de manera equitativa, transparente e imparcial. Hay que poner cuidado en que esta educación esté siempre al servicio de los intereses de los consumidores.
- Los formadores en este campo han de contar con la formación y los recursos adecuados para impartir una enseñanza de educación financiera coherente en sus conceptos, procedimientos y valores, y hacerlo con confianza.

- Debe promocionarse la coordinación nacional entre los interesados a fin de conseguir una definición clara de funciones, facilitar el intercambio de experiencias y racionalizar y priorizar recursos. La cooperación internacional debe facilitar el intercambio de las mejores prácticas.
- Los responsables de educación financiera tienen que evaluar regularmente y, en su caso, actualizar los planes que gestionan, para adecuarlos a las mejores prácticas en este campo.

Entre los 20 países que han implementado esta estrategia nacional, únicamente en Australia, Brasil, Indonesia, Holanda, Rusia, Singapur, Sudáfrica y Estados Unidos, autoridades de los ministerios de educación respectivos participan activamente en la misma. El Reino Unido ha incorporado la educación financiera en los currículos oficiales y se ha comenzado a aplicar en septiembre de 2014 a través de dos áreas: las Matemáticas y las Ciencias Sociales. Desde las facultades de educación se debe reclamar un modelo conceptual de educación financiera que esté integrado en las áreas de conocimiento existentes en la educación (Adcroft and Taylor, 2010; Ornek, 2008; Shim, et al, 2007).

En España, el proyecto más importantes han corrido a cargo del Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), quienes han implementado el Plan de Educación Financiera desde 2008, además de la web www.finanzasparatodos.es. En el plan que rige en la actualidad, entre los principales objetivos a desarrollar en el periodo 2013-17, destaca la necesidad de introducir la educación financiera en la enseñanza. Desde este Plan de Educación Financiera se han implementado una serie de actuaciones que han permitido introducir algunos aspectos de educación financiera en el segundo ciclo de educación secundaria (3º de ESO), así como impulsar diferentes actividades con objeto de mejorar los conocimientos financieros de la población en general. Sin embargo, estas propuestas se hacen desde el exterior del sistema educativo y los contenidos que se han definido no están integrados en el currículo.

Los nuevos contenidos de educación financiera en educación primaria también han sido recogidos por la LOMCE, dentro de los contenidos de ciencias sociales. No olvidamos que la LOMCE es una ley de educación muy criticada incluso por organismos internacionales, por olvidar contenidos sobre la enseñanza de los derechos humanos y por priorizar conocimientos cercanos a posiciones economicistas, muy lejos de las propuestas que se están desarrollando desde hace años en la mayoría de los países de la OCDE, relativos a la educación para la ciudadanía. Pero esto no quiere decir que renunciemos a la oportunidad para plantear una perspectiva diferente en cuanto a los conceptos, capacidades y valores que deben transmitirse en la educación financiera.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DEL GIEF

Desde el grupo de investigación GIEF pretendemos aportar información útil a la investigación e innovación en educación financiera, desde la interdisciplinariedad de las áreas económicas y educativas a las que representamos (Blasco-Martel y Bosch-Príncipe,

2014). Nuestro primer objetivo se ha centrado en la formación del profesorado, que nos parece un sector clave para introducir cambios en especial en la educación primaria y secundaria. Hay que señalar que aunque los contenidos de educación financiera se han incluido en el currículo de primaria, estos no han sido desarrollados y tampoco se ha pensado qué formación debe tener el profesorado. Así, estos conocimientos están anunciados a nivel curricular, pero son invisibles para el profesorado y no existe un proyecto para el plan de estudios universitario de los maestros y maestras, como así recomienda la OCDE.

La formación del profesorado que debe impartir la educación financiera es uno de los problemas fundamentales indicados por los organismos internacionales y destacados en las investigaciones realizadas, donde se pone de relieve la falta de preparación de los docentes (Fernandes, Lynch, & Netemeyer, 2013). Una parte de nuestro proyecto pretende analizar la situación actual y diseñar un modelo que favorezca la introducción de un determinado enfoque de educación financiera en las Facultades de Educación, para favorecer su implementación en el currículo de educación primaria y secundaria.

Si queremos introducir una educación financiera en las escuelas, que contemple la ética en los aspectos financieros, debemos comenzar sin duda por investigar qué cambios deben introducirse en la formación inicial del profesorado. En este sentido hemos comenzado por investigar los conocimientos financieros y sobre la educación financiera de los estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria y del Máster de Educación Secundaria de la especialidad de Ciencias Sociales. En un primer momento hemos analizado los conocimientos de un número reducido de estudiantes, cuyos primeros resultados presentamos aquí, aunque pretendemos aumentar su número e incorporar también en la investigación a los estudiantes del grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE), y estudiantes de otros grados con objeto de realizar un análisis comparativo.

Nuestra investigación parte de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. El cuestionario tiene dos partes, una centrada en cuestiones económicas y otra en cuestiones educativas. La primera parte indaga en los conocimientos de los estudiantes sobre los conceptos de las finanzas, como crédito, inversión, hipoteca o inflación, entre otros, pero también consumo o desigualdad. Se les pide que describan cómo se establece el precio de las cosas o qué tipo de beneficios obtendrían de determinadas inversiones, en este caso a partir de una actividad de elección entre tres posibles respuestas sobre dicho beneficio.

La segunda parte del cuestionario indaga en la opinión de los estudiantes sobre la educación financiera en la educación obligatoria. En primer lugar, se les pide una valoración de los objetivos de la educación financiera, a partir de 10 posibles metas preestablecidas, unas más conceptuales (saber qué es el dinero, las tarjetas de crédito, los cheques, las cuentas bancarias, etc., y conocer las implicaciones de su uso), otras acerca del conocimiento de procedimientos económicos (ser capaz de planificar la propia economía a largo

plazo, para disponer de recursos en caso de necesidad), y otras más transversales a la educación democrática de la ciudadanía (ser un consumidor/a responsable que tenga en cuenta las propias necesidades y el impacto socio-ambiental de sus decisiones). Otro conjunto de preguntas se centran en sus propios aprendizajes en el período de educación primaria, su opinión sobre la reciente inclusión de estos contenidos en la LOMCE o qué noticia destacada de carácter financiero recuerdan de los tres últimos meses.

Podemos avanzar algunos primeros resultados generales de la investigación en curso, sobre 19 estudiantes del grado de Educación Primaria de la UAB y 52 estudiantes del Máster de Educación Secundaria. Los resultados de la primera parte de la investigación demuestran un conocimiento aceptable de los estudiantes sobre los conceptos básicos en finanzas, sin embargo, para un porcentaje elevado de estudiantes algunos conceptos que son muy utilizados, pero también son más específicos, tales como TAE o inflación, presentan una mayor dificultad cuando han de ser definidos.

Del grado de primaria 12 estudiantes no saben definir el concepto de TAE y 3 lo hacen de una forma muy incompleta, lo que significa el 79% del total. En cuanto al concepto de inflación 10 estudiantes no lo definen correctamente y 3 lo hacen de manera insuficiente, lo que representa el 67,5% de los estudiantes. Con respecto a los estudiantes del máster de secundaria 21 estudiantes desconocen el significado de las siglas TAE y 17 las definen de forma bastante incompleta, lo que en total llega a representar el 73% del total. Y sobre el concepto de inflación 18 estudiantes definen este concepto de manera incorrecta y 10 con errores o de manera insuficiente, casi un 54% del total. Sobre cómo se establece el precio de los productos existe una cierta confusión entre los factores que intervienen y el peso de cada uno, por un lado las leyes de mercado y por otro los costes de producción, comercialización, etc. En este caso existe un conocimiento general poco elaborado y los estudiantes tienen bastantes problemas para argumentar de forma coherente este tipo de procesos.

En la segunda parte destaca la elección de una definición de educación financiera, de entre 3 opciones posibles. La primera es la utilizada por la OCDE: *proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar*. De las otras dos definiciones, la primera podría reflejar la alfabetización financiera y hace referencia a un conocimiento dirigido exclusivamente a conseguir una vida de bienestar. Y la otra, relacionada con la definición de los conocimientos financieros que y que considera a la educación financiera una forma específica de conocimiento sin más. En este caso, los resultados indican un cierto desconcierto en determinar la definición más completa y coherente de educación financiera. Los estudiantes del grado de educación primaria se inclinan en su mayoría (89,5%) por la primera, donde se vincula la educación con un proceso, que sería la que recoge más correctamente lo que se entiende por educación financiera. Pero los estudiantes del máster de secundaria se muestran mucho más dispersos, 35 estudiantes (65,4%) elige la

opción primera, pero 8 eligen la segunda opción (15,4%) y 9 la tercera (17,3%), y un sólo estudiante escribe una nueva opción que no aparecía y hace una crítica conforme considera que es un tipo de educación que reproduce el capitalismo sin cuestionarlo.

Por último, comentamos una pregunta que proponía a los estudiantes manifestar su opinión ante una situación ficticia, pero que refleja un problema muy actual y que puede servir para mostrar nuestra posición ante determinados aspectos de la educación financiera, aplicados a la vida cotidiana. La cuestión se planteaba así: “Da tu opinión sobre el siguiente caso: ‘En la puerta de la escuela una madre y un padre hablan sobre la pertenencia de dar o no una paga semanal a sus hijos. Y no acaban de ponerse de acuerdo’. ¿Cuál es tu posicionamiento? Razónalo”. En este caso los estudiantes se muestran en su mayoría partidarios de dar una paga semanal a los niños o niñas, pero su argumentación es muy simple y en pocas ocasiones saben traducir esta situación cotidiana en aprendizajes concretos que se pueden obtener con esta acción relativos a la educación financiera. Intuyen, en general, que la medida es buena, pero no acaban de saber definir qué conocimientos, qué conceptos, habilidades y valores, se están transmitiendo o se pueden favorecer con esta medida a largo plazo.

Estos primeros resultados nos muestran la necesidad de seguir trabajando, de seguir investigando y haciendo propuestas para la mejora de la educación financiera, en esta primera etapa dirigida a la formación inicial del profesorado. Es un paso imprescindible, aunque de momento la propia ley ignora este tipo de deficiencias, pero los organismos internacionales, los resultados de las evaluaciones y nuestra propia experiencia nos indican que hemos de incidir en este vacío para que la ciudadanía económica sea una realidad, para que la ciudadanía tenga los conocimientos necesarios para tomar decisiones individuales y colectivas, para que la educación financiera sea pensada desde valores democráticos para un futuro mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adcroft, A.P. & Taylor, D. (2010). Developing a conceptual model for career support for new academics. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 287-298.
- Blasco-Martel y Bosch-Princep, M. (2014). La Educación Financiera: ¿es necesaria la colaboración entre especialistas de educación y de economía? Madrid: INEE blog-MECD. <http://blog.educalab.es/inee/2014/11/06/la-educacion-financiera-es-necesaria-colaboracion-entre-especialistas-de-educacion-y-de-economia/>
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davies, P. (2004). Contributing to Citizenship Education by improving the quality of students' arguments. *Teaching Business and Economics*, vol. 8, 1, 26-30.
- Fernandes, D., Lynch, J. G. And Netemeyer, R. G. (2013). Financial Literacy, Financial Education and Downstream Financial Behaviors. *Management Science*.

- Kerr, D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Journal of Social Science Education*, 2-2003. http://www.jsse.org/2003-2/england_Kerr.htm (consultado en noviembre de 2014).
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). *Financial literacy and planning: implications for retirement well-being*. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Miller, S.L. y Vanfossen, P.J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. In Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 284-304). New York/London, Routledge.
- OCDE (2005). *Improving Financial Literacy*. Paris: OCDE.
- Ornek, F. (2008). Models in science education: Applications of models in learning and teaching science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(2), 35-45.
- Pagès, J. y González, N. (2010). ¿Por qué enseñar y qué enseñar de la crisis económica actual en primaria y secundaria? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-56.
- Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Cooperación Educativa*, 77, 45-48.
- PISA 2012: Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. OCDE, 2013, cap. 5.
- Santisteban, A. (2008). Ciudadanía económica: comprender para actuar. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 16-25.
- (2013). La alfabetización económica de la ciudadanía. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 62, 21-30.
- Shiller, R. J. (2012). *Las finanzas en una sociedad justa: dejemos de condenar el sistema financiero y, por el bien común, recuperémoslo*. Barcelona: Deusto.
- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L. & Lyons, A. C. (2009). Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 708-723.
- Travé, G. (1999): *La economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Díada.
- Weber, B. (2002). Economic Education in Germany. *Journal of Social Science Education*, 2-2002. http://www.jsse.org/2002-2/germany_weber.htm (consulta en noviembre de 2014).

LA INVISIBILIDAD DE LA RIQUEZA PATRIMONIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

CARMEN SERRANO MORAL
Universidad de Málaga
carmen_serrano_moral@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El patrimonio tiene un peso específico en la Didáctica de las Ciencias Sociales. La variedad y riqueza patrimonial está reconocida actualmente por organismos internacionales (como por ejemplo la UNESCO), nacionales y autonómicos a través de las diferentes legislaciones (Ley 16/1985, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español y la Ley 14/2007, de 26 de noviembre, de Patrimonio Histórico Andaluz, en el caso de Andalucía). Los cambios conceptuales significativos sufridos por el término patrimonio a lo largo de su historia son un reflejo de las propias transformaciones experimentadas por la sociedad encargada de definirlo.

Ante esta realidad cabe la posibilidad de preguntarse, ¿actualmente se reconoce esa riqueza y variedad patrimonial en las aulas? ¿Qué tipología patrimonial está primando en el alumnado universitario?

Desde el Departamento de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga se realizó una investigación relativa al patrimonio y a la visibilización del mismo. Las conclusiones que a continuación se muestran están relacionadas con la temática de la invisibilidad del patrimonio no tanto en el currículum como en la formación real del alumnado.

EL CONCEPTO DE PATRIMONIO EN LOS ÚLTIMOS DOS SIGLOS

El concepto de patrimonio ha sido modificado y ampliado a lo largo de toda la historia de la Humanidad. El término en sí, procede de la unión de dos palabras latinas, *pater-* “padre” y *monium* “recibido”, es decir “lo recibido por vía paterna”. Así que la valoración de lo que se ha recibido a lo largo del tiempo ha variado. Dependiendo de dónde se ponga el acento, en el soporte material del término o los valores que transmite para la comunidad, se obtienen diferentes resultados. Actualmente, la unión de uno y otro es inseparable pero no siempre fue así. En la primera acepción, la puramente física, hace referencia a aquello que debe protegerse y conservarse (para esto la UNESCO celebra anualmente una serie de Convenciones Internacionales). Por otro lado está el reconoci-

miento del valor artístico, social, cultural o histórico de ese bien, en este el desarrollo ha sido completamente diferente. Así Fontal (2003) entronca esta segunda línea de vinculación del patrimonio más allá del soporte. Es por ello que habla del patrimonio como *propiedad en herencia, selección histórica, sedimento de la parcela cultural y como conformador de la identidad social, a que se puede añadir también su papel como modelo de referencia.*

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de la evolución terminológica aportada por Llull (2005):

Época	Concepción
Edad Antigua	Patrimonio = colección de riquezas, rarezas y antigüedades de carácter extraordinario o de gran valor material, indicadores de poder, lujo y prestigio.
Grecia, Roma y Edad Media	Patrimonio = vestigios de una civilización considerada superior y que por ello es norma y modelo a imitar. Valoración estética y herencia cultural de interés pedagógico.
Renacimiento y siglos XVI - XVIII	Patrimonio = objetos artísticos especialmente bellos o meritorios, también valorados por su dimensión histórica y rememorativa. La obra de arte puede ser un documento para conocer el pasado.
Siglos XIX y principios del XX	Patrimonio = conjunto de expresiones materiales o inmateriales que explican históricamente la identidad sociocultural de una nación y, por su condición de símbolos, deben conservarse y restaurarse.
1945-1980	Patrimonio = elemento esencial para la emancipación intelectual, el desarrollo cultural y la mejora de la calidad de vida de las personas. Se empieza a considerar su potencial socioeducativo y económico, además de su valor cultural.
Actualidad	Patrimonio = riqueza colectiva de importancia crucial para la democracia cultural. Se exige el compromiso ético y la cooperación de toda la población para garantizar tanto su conservación como su adecuada explotación.

Tabla extraída de Llull (2005: 203).

La UNESCO por su parte ha ido incorporando progresivamente tipologías patrimoniales en sus Convenciones Internacionales para la Protección del Patrimonio Cultural, las anexiones más significativas se presentan en la tabla siguiente:

Convención	Tipología patrimonial incorporada en su definición de Patrimonio
1954 Convención de la Haya	La UNESCO habla por primera vez de “bienes culturales”
1972 Convención de París	Patrimonio Cultural: monumentos, conjuntos y lugares Patrimonio Natural: monumentos naturales, formaciones geológicas y lugares naturales
1992 Convención de París	+Paisaje cultural +Patrimonio Mixto
2001 Convención de París	+ Patrimonio Subacuático
2003 Convención de París	+Patrimonio inmaterial

Elaboración propia.

LA PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN EL CURRÍCULUM

No solamente han sido las instituciones internacionales las encargadas de conocer, conservar y difundir el patrimonio. El patrimonio también está presente en la educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.) en los objetivos generales de la etapa *d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.* Las áreas que trabajan el patrimonio en la Educación Primaria son las siguientes: Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística, Educación Musical, Ciencias Sociales y Educación Física.

En la Educación Secundaria (recientemente modificado por la publicación del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) la presencia del patrimonio es bastante amplia. En los principios generales: *La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”* (artículo 10.1), o en los objetivos de la etapa educativa: *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural* (artículo 11.j) se pueden encontrar referencias a este Patrimonio. Además de las competencias establecidas para la Educación Secundaria, como la de *Conciencia y expresiones culturales* (artículo 2.2). La presencia del patrimonio en esta etapa es diversa y variada como se presenta en la siguiente tabla:

	Lengua Castellana y Literatura
Secundaria	Cultura clásica
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
	Música
Bachillerato	Geografía
	Historia de España
	Historia del Arte
	Latín
	Literatura Universal
	Técnicas de expresión gráfico- plástica.
	Volumen

Elaboración propia.

Corresponde, por lo tanto al profesorado de Primaria y de Secundaria el tratamiento del patrimonio dentro del currículum escolar. Es el acercamiento más directo de las normativas y declaraciones nacionales e internacionales sobre patrimonio a la sociedad. En la medida en que este profesorado conozca no sólo el patrimonio en sí sino su potencial didáctico para educar en valores, comprender la Historia, la tradición o la razón de ser de una sociedad y lo llevará al aula. Comenzando la secuencia que propone el Plan Nacional de Educación Patrimonial la cual comienza por el conocimiento, seguido de la comprensión, cuidado, disfrute, transmisión, propiedad, pertenencia e identidad. Lo que se pretende, al final de todo el proceso, es que el alumnado se reconozca en ese patrimonio e identifique parte de su historia en el bien patrimonial en cuestión. En el momento en que se establece un vínculo o una relación entre el patrimonio y las personas, comienza un proceso de pertenencia y de identidad mutua. Por lo tanto, la labor del profesorado en relación con el patrimonio (aún cuando se puede simplificar hasta llegar a sacar el patrimonio de las aulas y considerarlo simplemente un instrumento mediante el cual aprender Historia) es ardua y completa. Del profesorado se espera que cree conciencia en su alumnado con respecto a la importancia de la conservación y la transmisión del patrimonio. Se espera que sea capaz de educar ciudadanos sensibles y comprometidos con estos bienes heredados.

Es por esta razón que en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga surgía la duda sobre la apreciación que tenían los futuros docentes (de Educación Primaria y de Secundaria) sobre el adecuado tratamiento didáctico del Patrimonio Cultural más cercano (en este caso el de la provincia de Málaga). Como personas encargadas de presentar el patrimonio en las aulas a sus alumnos y especialistas en educación, se pretendía conocer si consideran adecuados los recursos de interpretación con que cuenta el patrimonio cultural malagueño. En la medida en que reconozcan a este patrimonio y su potencial didáctico les será más fácil llevarlo a las aulas e incorporarlo a su programación.

Este departamento ya cuenta con una asignatura propiamente dedicada a la Didáctica del Patrimonio y a la Cultura Andaluza. Uno de los objetivos de ésta es que los alumnos sean capaces de identificar, diseñar y planificar entornos de aprendizaje en contextos de diversidad. Los contenidos de esta asignatura son amplios ya que intentan dar al alumnado una visión general de lo que supone incorporar el patrimonio dentro del currículum del aula.

¿QUÉ PATRIMONIO ES VISIBLE PARA NUESTROS ALUMNOS?

La investigación se inició con un objetivo muy claro que era estudiar la visión que tenía el alumnado sobre el potencial didáctico de los bienes patrimoniales de su entorno y su correcto tratamiento educativo. La población que participó en el estudio fueron los alumnos y alumnas de la asignatura de Didáctica del Patrimonio y Cultura Andaluza

(cuarto curso de Grado de Educación Primaria) y la asignatura de Innovación docente e iniciación a la investigación educativa del Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en adelante MAES, en las especialidades de Economía, Empresa y Comercio, Turismo y Hostelería y Ciencias Sociales). De esta manera se podían extraer conclusiones relativas a la etapa de primaria y de secundaria.

La participación del alumnado fue la siguiente:

Especialidad		Nº de encuestas recogidas
Asignatura de Didáctica del Patrimonio y Cultura Andaluza. Grado de Educación Primaria		68
Asignatura de Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. MAES	Economía, Empresa y Comercio	17
	Turismo y Hostelería	3
	Ciencias Sociales	7
	Sin identificar	7
Total de cuestionarios		102

Elaboración propia.

El primer paso consistía en identificar un “bien patrimonial” y analizar los recursos interpretativos con que se presentaba al público en general. Para ello se elaboró un cuestionario de respuestas cerradas que se estructuraba en tres partes: la identificación del bien patrimonial, los elementos de interpretación del patrimonio y la opinión personal como docente. Fue presentado en una sesión de clase a los alumnos y alumnas que iban a participar.

Independientemente de si los resultados de los cuestionarios fueron correctos o no, lo que llamó poderosamente la atención fue la selección de bienes patrimoniales realizada por el alumnado. La cual se presenta en la siguiente tabla:

Tipología patrimonial	G. Primaria	MAES	Total
Patrimonio arquitectónico monumental	63	24	87
Patrimonio natural	3	6	9
Patrimonio cultural no monumental	2	2	4
No contestan correctamente	-	2	2

Elaboración propia. Resultados de la tipología del bien patrimonial seleccionado.

Como se puede observar de los ciento dos cuestionarios recopilados, ochenta y siete de ellos (que en valor porcentual es el 85’29 %) seleccionaron un bien patrimonial arquitectónico monumental. El 8’82% seleccionaron un bien correspondiente al patrimonio

natural y el 3'92% para realizar el cuestionario eligieron un bien cultural no monumental. Los bienes se han presentado en una frecuencia mayor son los siguientes:

Bien patrimonial seleccionado	Frecuencia	Porcentaje del total de los cuestionarios analizados
Alcázar de Málaga	13	12'74%
Castillos y Torres vigías	12	11'76%
Museos ¹ : Museo Picasso Málaga, Casa Natal de Picasso, CAC, Museo Municipal y Museo de artes y costumbres populares.	11	10'78%
Catedral de Málaga	7	6'86%
Dólmenes de Antequera	4	3'92%

Elaboración propia.

Estos resultados, aun cuando cambiaron completamente el objetivo primigenio de la investigación revelan una situación muy interesante. Desencadenando otras preguntas como: ¿Qué visión tienen estos alumnos y alumnas del patrimonio? ¿Qué identifican ellos y ellas como bien patrimonial?

La visión que tienen estos alumnos y alumnas (según los resultados del cuestionario) es la correspondiente a principios del siglo XX. Para ellos y ellas prácticamente el único patrimonio visible es el arquitectónico monumental en sus más diversas presentaciones: alcázares, catedrales, castillos, torres, teatros, “museos” (que entrarían dentro de la identificación como “palacios”, según los bienes concretos seleccionados). En una considerable menor medida el patrimonio natural y algunas tipologías no han sido identificadas como patrimonio. Resulta muy reveladora la ausencia total de bienes pertenecientes al patrimonio mueble y al patrimonio inmaterial. El alumnado, inconscientemente, con las respuestas más básicas (la simple selección de un bien patrimonial para estudiarlo) ha mostrado lo que reconoce y valora como tal.

Ante esta realidad, las preguntas surgen como una secuencia imparable cada vez más complicadas ya que implica un análisis mucho mayor de la situación y de las circunstancias que han llevado a este punto. La siguiente es ¿qué formación ha tenido este alumnado en su etapa por la educación primaria y secundaria con respecto al Patrimonio?

Anteriormente se ha analizado la presencia del patrimonio en la nueva ley educativa (LOMCE). La anterior (LOE) aún recogía una presencia mayor y más variada (era mayor el número de áreas y materias que lo incluían en su currículum, para profundizar véase Fontal, 2011 y Cuenca, Estepa y Martín, 2011). Sin embargo, esta formación no se refleja en los conocimientos del alumnado. Actualmente no se podría saber si esos contenidos fueron trabajados en el aula y posteriormente olvidados o la calidad de ese aprendizaje.

¹ Se ha decidido incorporar esta respuesta relativa a “museos” aunque se sabe que no es un bien patrimonial en sí sino una institución cultural, pero el porcentaje de frecuencia ha sido tan alto que así lo pedía.

Cuestión que podría tratarse en una futura investigación. Sólo se puede saber que los alumnos de estas dos asignaturas seleccionadas solo visibilizan como parte del patrimonio al arquitectónico-monumental.

Esto hace pensar que en el caso óptimo de que estos futuros docentes incorporen el patrimonio cultural y natural que les rodea en sus futuras programaciones de aula, solo trabajarán con aquel que conocen y reconocen como tal. Esto supone que la diversidad patrimonial existente es una gran desconocida. Así como que los grandes esfuerzos que hacen determinados organismos internacionales y nacionales para la defensa (difusión, salvaguarda, etc.) del patrimonio no están obteniendo los resultados esperados.

En circunstancias tan complejas en las que intervienen tantos factores y situaciones se podrían aventurar una serie de recomendaciones para intentar romper este círculo simplista de la visión patrimonial que se está perpetuando en la enseñanza desde la educación infantil hasta la universitaria.

En un primer momento corresponde a los encargados de la formación de los futuros docentes apostar por una educación de calidad (y de cantidad), ya que el trabajo frenético que se vive en determinadas asignaturas universitarias hace que se recorten los contenidos, con el peligro de que siempre se recorte por el mismo tema (patrimonial).

La presentación que se hace del patrimonio en el aula es fundamental. Según como el docente identifique y valore el patrimonio lo transmitirá al alumnado. De manera que docentes muy interesados en la didáctica del patrimonio la integrarán y aquellos que no hayan sido convenientemente formados en esto no lo harán. Así se perpetuará el círculo al que se hacía referencia anteriormente.

Hará falta mucho trabajo y mucho interés de todas las partes implicadas para que esta invisibilización masiva de gran parte de las tipologías patrimoniales sea paliada convenientemente. Es por esto que para la asignatura Didáctica del Patrimonio y Cultura Andaluza se recomienda hacer hincapié en la diversidad del patrimonio, en la capacidad de éste para transmitir valores de identidad al alumnado. Así como en la posibilidad real de incorporarlo a la programación de aula, aportando una visión global e integral de la didáctica del patrimonio.

CONCLUSIONES

La investigación permitió alcanzar unas conclusiones a las que se ha ido haciendo referencia a lo largo del texto. La fundamental es que hay una preferencia por parte del alumnado por el patrimonio cultural inmueble, siendo escaso el patrimonio natural y en ninguno de los casos estudiados se encontró que el bien patrimonial seleccionado fuese mueble o inmaterial. Lo cual refleja la preferencia por la visión tradicional y decimonónica del patrimonio, quedando muy lejos de ésta las últimas incorporaciones patrimoniales como la música, mitos, leyendas u otros más tradicionales como pueden ser los documentos, artesanías o fotografías.

Esta situación hizo que la reflexión avanzara más allá del primer objetivo establecido. Actualmente se cuenta con una gran cantidad de infraestructura y redes nacionales e internacionales (Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, Observatorio de Educación Patrimonial de España) que pueden contribuir a cambiar esta situación. Conocerlas y trabajar con ellas en la medida de lo posible transformará la imagen actual del patrimonio, dará visibilidad a lo invisible.

Hasta que no se complete la secuencia de identidad patrimonial que propone el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) no estaremos ante un conocimiento, una comprensión, un cuidado, un disfrute, una transmisión, un sentimiento de propiedad y de pertenencia y finalmente una identidad con el bien patrimonial en cuestión. Sólo en este momento se estará rompiendo el círculo que se ha perpetuado hasta ahora basado en el desconocimiento de la riqueza patrimonial que nos rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 45-58.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, en el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21- 44.
- González Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 59-74.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa.
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, vol. 17, 175-204.
- López, I. y Cuenca, J.M. El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación. En Fontal, O., Ibáñez, A. y Martín, L. (coords.) (2014). *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. MECD-OEPE, Madrid
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de Primaria.
- Convenciones para la Protección del Patrimonio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura consultadas en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html

FORMACION DE PROFESORES PARA LOS AÑOS INICIALES: LA VISIBILIDAD DE LOS PAISAJES EN LAS COLECCIONES DE LOS MUSEOS DE LA CIUDAD DE SAO PAULO

VANILTON CAMILO DE SOUZA
Universidade Federal de Goiás (Brasil)
souzavanilton@ig.com.br

SÔNIA MARIA VANZELLA CASTELLAR
Universidade de São Paulo (Brasil)
smvc@usp.br

INTRODUCCIÓN

Las obras de arte en los museos de Brasil es un patrimonio de poca accesibilidad a la población de baja renta, principalmente a las personas de las escuelas públicas en el país. La colección de varios museos, con destaque a las pinturas, puede constituirse en un rico contenido geográfico y que necesita de mayor visibilidad en el universo escolar. Tales obras constituyen un importante objeto cultural y pedagógico para la formación del pedagogo, que actuará en la enseñanza de la Geografía, así como información para el estudio de paisaje por los alumnos de la educación básica.

A pesar de poco explorado, la relación de la enseñanza de la Geografía con las obras de arte ya cuenta con significativos estudios y presentan importantes trabajos en esa perspectiva, principalmente sobre las conexiones entre las pinturas, la geografía y la enseñanza de la disciplina.

[...] 1) la pintura de paisaje es un lenguaje portador de índices, que denota, posee significado; 2) es un lenguaje que posee la propiedad mediadora de lo imaginario; 3) es un lenguaje que conduce además de lo perceptible (ejemplo de los paisajes del siglo XIX que poco a poco abolieron las figuras humanas sin perder la característica humanizada); 4) permite incautar la temporalidad de nuestra relación con el espacio (Myanaki, 2008, p. 44).

Para la relación entre el paisaje y la Geografía en las obras de arte la autora apunta dos razones. Una en la relación entre el paisaje y la Geografía que va desde los clásicos teniendo el paisaje como recurso en la descripción de los lugares, pasando por lo romántico en lo cual el paisaje es la expresión de la naturaleza y de la cultura, llegando a lo moderno/contemporáneo, momento en que el paisaje es profusión de puntos de vista y formas de abordaje en las pinturas. La segunda relación entre el paisaje y la Geografía

transcurre del papel del paisaje en el desarrollo de la cartografía desde su fase pictórica, pasando para una fase más instrumental y técnica y en la actualidad contribuyendo en la composición de las teorías de la información, de la tecnología digital y el mapa como espacio tridimensional.

Además de ser objeto en los estudios académicos, como citado anteriormente, las obras de arte a veces aparecen como figuras en los textos didácticos, caracterizándose como un importante lenguaje en esos textos, acaban por constituirse como fuente para contenidos geográficos en la mayoría de las escuelas brasileñas, inclusive en los grandes centros donde existen importantes museos y ricas colecciones de pinturas. En el caso escolar, además de la accesibilidad a ese patrimonio, debemos pensar en el tratamiento didáctico de esos recursos.

LOS FUNDAMENTOS A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAISAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La formación del profesor de Geografía no es una tarea simple, pese algunas concepciones en las cuáles se manifiestan creencias en que el aprendizaje es centralmente, resultado de la transmisión de contenidos, de conceptos y de teorías en la formación de ese profesional, y que esa es la condición básica para la construcción del conocimiento. En esa condición, los alumnos son coadyuvantes bastando estudiar lo que les fue enseñado para que el aprendizaje ocurra. Si no ocurriese, ese ya no es problema del profesor, pues los contenidos ya fueron enseñados/transmitidos. Ese proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, aún es un modelo didáctico muy presente tanto en la enseñanza superior cuanto en la educación básica y tiene el fundamento básico el modelo tradicional de enseñanza (García Pérez, 2000). Para ese modelo, la supremacía del conocimiento es también referencia en la formación del profesor. De esa forma, la fuente para tal formación son exclusivamente los saberes disciplinares (Pórlan y Rivero, 1998) y poco se valora otras fuentes de información, a ejemplo las contenidas en las obras de arte, en la literatura. La formación transcurre centralmente en el acceso a los contenidos científicos de la disciplina, expresadas en textos como lenguaje privilegiado para formarse un buen profesor. Esa creencia es resultado del hecho de que, si se posee contenido en los libros/textos, para enseñarlo, basta lo transmitirlo.

Tales creencias son negligentes, esencialmente diversos factores que dificultan el proceso de construcción del conocimiento y toman la asimilación/preocupación de los contenidos como tarea simple. Para lo complejo que es la formación del profesor, hay que considerar, de un lado, la coherencia/aproximación teórico-metodológico entre las diversas áreas del conocimiento que forman ese profesional. Por otro lado, hay que considerarse los procesos psicológicos que permiten al alumno internalizar los conocimientos y ejercer coherentemente/autónomamente su práctica en la vida cotidiana.

Enseñar envuelve acciones que están para el acto de transferencia de conocimientos, de reproducción de contenidos o de acción mnemónica. En la actividad de enseñanza apuntamos en ese trabajo, encaminamientos, a partir de una visión histórico-social (Vigotsky, 2001), donde se considera la escuela como espacio de encuentro de culturas, de historias, de conocimientos, de antojos, de ideologías, entre otras cosas, que se manifiestan en prácticas sociales y culturales en el cotidiano escolar. Comprendemos que enseñar y aprender, como organizaciones socio-cognitivas, son partes integrantes de la práctica social históricamente constituida (Castellar, 2010). Este trabajo también parte de la importancia de la mediación del profesor en la construcción de conceptos geográficos, entendiendo en ese caso, las obras de arte como importante instrumento de la mediación del profesor entre el alumno y el conocimiento (en nuestro caso el paisaje).

El concepto de paisaje, en esa perspectiva, no puede ser considerado como una estructura estable, inmutable y aislada, pero sí como una estructura de acción del pensamiento, resultante de la relación entre el sujeto y el objeto en el contexto en que ella se presenta. Se resalta que en ese proceso el concepto es una operación cognitiva, situada en la dinámica de las funciones psicológicas elementales sumadas a las funciones psicológicas superiores que culminan en la palabra. Esta, por su parte, tiene significado en el mundo y en el sujeto y sufre constantemente una evolución durante todo el proceso de desarrollo intelectual del sujeto.

Teniendo como referencia los fundamentos presentados sobre nuestra concepción de concepto, indagamos: ¿cuál es el sentido de los conceptos en nuestra práctica social? ¿Para qué sirven los conceptos geográficos en la vida cotidiana? Es a través de los conceptos que se ve una determinada realidad. Supuestamente, una misma realidad que se pueda presentar de diferentes formas, dependiendo de los tipos de conceptos – con los cotidianos vemos la realidad de una forma, con los científicos, de otra forma. Con los conceptos cotidianos de paisaje, por ejemplo, el alumno podría identificar los objetos en el espacio, su forma, color, localidades. Un concepto de paisaje en una perspectiva crítica de la Geografía, por ejemplo, posibilitaría al alumno ir además de la apariencia y de las formas de los objetos en el espacio. Ir más allá de lo visible implica saber quien construyó los objetos en el espacio, para quien esos objetos fueron contruidos, como los objetos espaciales fueron usados a lo largo del tiempo, que contradicciones expresan. Es posible, con el concepto científico sobre esa base, ver que el paisaje tiene una historia, tiene procesos sociales, económicos, políticos, culturales, éticos.

Para el desarrollo del concepto del paisaje consideramos tres principios importantes: el primer principio se refiere al hecho de que los conceptos no se construyen por la transmisión de contenidos; el segundo se toma el hecho de que la construcción de conceptos transcurre de procesos mentales complejos; el tercer principio se sitúa en el hecho de que los conceptos espontáneos, decurrentes de las experiencias espaciales, y los conceptos científicos, decurrentes de la Geografía, no son polos opuestos. Lo espontáneo es el punto de partida para la construcción del conocimiento, vía conceptos científicos. Es sobre esos fundamentos que desarrollaremos la próxima parte de ese texto.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS Y LAS PERCEPCIONES ESPACIALES DE LAS ALUMNAS DE PEDAGOGÍA SOBRE EL CONCEPTO DEL PAISAJE EN LAS OBRAS DE ARTE DE LOS MUSEOS PAULISTANOS

Ese trabajo es parte de una investigación sobre la construcción de conceptos sobre lugar, paisaje, ciudad y lo urbano en la formación de profesores de pedagogía. Los datos empíricos se desarrollaron en el interior de la disciplina Metodología de la Enseñanza de Geografía (MEG), elaborada y efectuada sobre los fundamentos de una Secuencia Didáctica (Zabala, 1998) (SD) teniendo como objetivo específico desarrollar el concepto de paisaje a partir de las obras de arte (pinturas) en los museos de la Ciudad de São Paulo. Hicimos el acompañamiento de las actividades en una multitud de 63 alumnas matriculadas en esa disciplina y para la colecta de datos adoptamos los siguientes procedimientos: observación de las clases, análisis de los trabajos desarrollados en los Museos de la Ciudad de São Paulo en 2014 y discusiones con las alumnas sobre las dificultades que ellas enfrentaban en el desarrollo de las actividades con los museos.

Las percepciones de las alumnas de pedagogía se centran esencialmente sobre el espacio urbano de la Ciudad de São Paulo. Tales percepciones fueron organizadas a partir de dos actividades que tuvieron como objetivo céntrico identificar la expresión de las mismas sobre la Ciudad de São Paulo con miras al lugar que los museos ocupan en las referidas percepciones. En la primera actividad solicitamos que las alumnas destacaran diez lugares de la Ciudad de São Paulo y las sensaciones/sentimientos con esos lugares. La actividad reveló que los museos no fueron percibidos como objetos de cultura paulistana en la ciudad en el cotidiano de las pedagogas. El local de trabajo y vivienda, la Av. Paulista, las Marginales de los Ríos Tietê y Pinós, la USP, la Calle 25 de Marzo y el Parque Ibirapuera son ejemplos de elementos del paisaje de esa ciudad perceptibles por las alumnas de Pedagogía. Son, en gran parte, relacionados a los espacios cotidianos vividos por ellas.

En la segunda actividad solicitamos que las alumnas de Pedagogía redactaran una carta con las informaciones sobre la Ciudad de São Paulo, considerando que el destinatario no conociera esa ciudad. En esa actividad las alumnas revelaron paisajes relativos a sus prácticas cotidianas en la ciudad por un lado, y por otro las imágenes sobre las potencialidades que a ellas les gustaría destacar al destinatario. Los problemas urbanos en la ciudad con destaque a los congestionamientos en el tráfico, los espacios de ocio y los espacios culturales, fueron los aspectos céntricos en las cartas de las alumnas. Tanto al hablar de espacios de ocio como de espacios culturales, los museos aparecen con destaque en el paisaje paulistano, los cuales podrían ser visitados por quienes no conocen la ciudad. El Museo de Arte de São Paulo (MASP) y la Pinacoteca fueron los más citados.

Observamos que al destacar los lugares de la ciudad en la vida cotidiana de las alumnas de Pedagogía, los museos no son percibidos por ellas, pero son vistos como espacios valorados por ellas y que son indicados para las personas que no conocen la ciudad.

Esas evidencias ratifican nuestra asertiva al inicio del estudio “las obras de arte en museos en Brasil es un patrimonio de poca accesibilidad/visibilidad a la población de baja renta, principalmente a las personas de escuelas públicas en el país”.

A partir de esas percepciones fueron presentados y discutidos algunos textos sobre los conceptos geográficos (Cavalcanti, 2012) con destaque para el concepto de paisaje, la relación de esos conceptos con la Ciudad de São Paulo, así como la relación con la educación infantil mediante la construcción de conceptos.

Solicitamos entonces, que las alumnas de Pedagogía hicieran un trabajo con obras de arte (pintura, principalmente) en cualquier museo de la Ciudad de São Paulo y apuntaran la potencialidad de las obras de arte para el trabajo con el paisaje. El trabajo podría ser desarrollado individualmente o en equipo. De las 63 alumnas matriculadas en la MEG, 48 realizaron la actividad, totalizando 19 trabajos. De ese total, 10 trabajos escogieron obras de arte para la enseñanza de la Geografía, centralmente para el concepto de paisaje. Seis trabajos versaron sobre el uso del museo como un todo para la enseñanza de Geografía y tres trabajos no atendieron a los criterios de visitar físicamente por lo menos un museo de la ciudad.

De los 10 trabajos que analizaron obra de arte en la enseñanza de Geografía, cinco trabajos seleccionaron ocho obras entre pinturas y grabados, como se sigue: juegos infantiles de Pieter Brugel (sec. XVI); Paisaje Urbano de Ernesto De Fiori (1941); Bahía de São Vicente (1912), Puerto de Santos (1895), y Playa de Itararé, (sec. XX) de Benedito Calixto; La Iglesia del Recogimiento de la Luz, de Bruchell (1827); Ciudadela de Darel Valença Lins (1964) y Ciudad de Gerty Sarue (1977). Los otros cinco trabajos seleccionaron las siguientes obras de arte: panel sobre la historia de la ciudad de São Paulo (sin autor y sin fecha); foto Minhocão de Nair Benedicto (1991); vidrieras sobre las especies de la flora brasileña de João Barbosa Rodrigues (1940); foto Intervención de Daniel Lima (1963); y mapa de la Lengua Portuguesa (sin autor y sin fecha). Las presentes obras participan de la colección de los siguientes museos paulistanos: MASP, Pinacoteca, Cata-vento, Jardín Botánico, Museo de Arte Sacra, Museo Afro Brasil y Museo de la Lengua Portuguesa.

Para el desarrollo del concepto de paisaje, a partir de esas obras, las alumnas de Pedagogía de la USP tomaron como punto de partida los siguientes temas: historia de las viviendas, broma de niños, lo visible y lo invisible en la ciudad, medio ambiente, Ciudad de São Paulo, relaciones de poder en la ciudad, historia de la Lengua Portuguesa, cambios en el paisaje de la bajada santista, la transformación del espacio a lo largo del tiempo y el pensar de la ciudad, respectivamente en las obras citadas. La metodología básica propuesta por las alumnas para el desarrollo del concepto de paisaje se centró, esencialmente, en visita a los museos, observación y descripción de la obra, diálogos, comparación y síntesis entre la obra y el espacio en ella representado. Sigue ahora algunas perspectivas de las alumnas de Pedagogía en el desarrollo de ese trabajo con miras a la construcción de conceptos del paisaje.

Esos niños que visitan el museo Catavento, [...] pueden hacer la lectura del paisaje de forma interesante para desvelar la historia del espacio analizado, o sea, la historia de las personas que allí frecuentan o viven (Grupo 3).

El alumno será capaz de comparar la realidad del local pintado con la actualidad (Grupo 14).

Se observa, a partir de los datos empíricos demostrados por las alumnas de la Pedagogía, que el trabajo con museos y con las obras de arte, aumenta el desarrollo del concepto de paisaje, con foco en la formación de un pensamiento espacial de los niños de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Esa actividad fue de la misma forma importante para la formación de ese grupo de Pedagogía. Durante las discusiones muchas alumnas enfatizaron que pocas veces van a los museos y algunas dijeron nunca haber visto algunos de los museos más importantes de la ciudad. Esa experiencia, según las alumnas tiende a fortalecer la formación docente, así como el desarrollo de un espíritu científico cultural más amplio. El ejemplo del significado de ese trabajo en la formación del profesor, puede ser visto testimonio a continuación:

La visita al Museo de Arte Sacra, permitió que yo conociera un espacio aún no visitado, y a través del trabajo realizado en conjunto con otro grupo permitió que tuviera contacto con otra modalidad de enseñanza que es la Educación de Jóvenes y Adultos. Si a través de la enseñanza de Geografía la disciplina pretende ir mas allá del conocimiento del espacio, ella me proporcionó incontables experiencias y conocimientos de diferentes naturalezas (Alumna del Grupo 14).

Es por creer que los museos como espacios culturales en las ciudades brasileñas donde viven significativa parte de la población y las obras de arte como objeto cultural que da visibilidad a los paisajes de varios espacios en esas ciudades, es que juzgamos necesario el desarrollo de políticas capaces de popularizar el acceso a los museos y sus colecciones para el desarrollo científico y cultural de nuestra población.

Por fin, percibimos que es posible formar profesoras de Pedagogía para que actúen, metodológicamente hablando, con la construcción de conceptos en la enseñanza de la Geografía para los años iniciales teniendo las obras de arte como objetos culturales capaces de desarrollar nociones sobre el paisaje. En ese proceso, destacamos la riqueza de las obras de arte como las portadoras de contenidos geográficos por un lado, y por otro como propulsoras de lenguajes alternativos a los aprendizajes de los alumnos los años iniciales. Por las orientaciones a esas actividades, las alumnas desarrollaron concepciones de que el paisaje está más allá de lo bello y de lo bucólico. El paisaje debe ser visto en su dimensión temporal, de las funcionalidades y de las relaciones sociales que en ella se expresan. Las alumnas de Pedagogía destacaron que trabajar en ese abordaje, permite la superación de la idea de enseñanza basada en la transmisión de los conocimientos por parte del profesor y los alumnos pasan a ser considerados sujetos de forma más efectiva, cuando tenemos espacios pedagógicos e instrumentos didácticos más lúdicos en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellar, S. (2010). Educação geográfica: formação e cidadania. In E. M. B. de Moraes y L.B. Moraes (eds.), *Formação de professores: conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia*. Goiânia: NEPEG, VIEIRA.
- Cavalcanti, L. (2012). *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona.
- Myanaki, J. (2008). Geografia e Arte no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura de paisagem e da pintura abstrata. Tese de doutorado Departamento de Geografia da USP
- Porlán Ariza, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, A. (1998). *A Prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.

LOS SABERES ANCESTRALES SOBRE EL ÁMBITO POLÍTICO DE LAS SOCIEDADES: UN CONTENIDO AUSENTE DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES¹

MARÍA EUGENIA VILLA SEPÚLVEDA

Universidad de Antioquia
Universidad Autónoma de Barcelona

En las siguientes líneas se presentarán algunos saberes construidos por diversas sociedades ancestrales en torno al ámbito político. Esta tarea se realizará considerando que estos saberes deberían formar parte de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales. Se considera que la presencia de estos saberes en los procesos de formación de este profesorado puede contribuir a que los saberes ancestrales sobre la política puedan estar presentes en el Conocimiento Escolar. Ya que, de esta manera, se puede vincular el Conocimiento Escolar con la vida cotidiana del estudiantado y con los procesos sociales que se suceden en los contextos educativos.

Esta comunicación contiene los siguientes apartados. Primero, se presenta el contexto de la propuesta de enseñar al profesorado de Ciencias Sociales en formación saberes ancestrales sobre la política. Luego, se exponen dos reflexiones que justifican la enseñanza de estos saberes al profesorado de Ciencias Sociales en formación. Finalmente, se presentan algunos de estos saberes.

UN PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

La formación del profesorado de Ciencias Sociales incluye, en su currículo, la enseñanza de contenidos provenientes del Conocimiento Científico Social. Estos conocimientos se enseñan con la finalidad de que este profesorado disponga de un acervo que le permita construir el Conocimiento Escolar con el que se realizan los procesos de educación del estudiantado inscrito en los sistemas educativos escolarizados.

En particular, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Colombia, incluye en su currículo la enseñanza de la Ciencia Política. Mediante la enseñanza de esta

¹ La autora expresa su gratitud a su director de tesis, el profesor Joan Pagès, por sus invaluable aportes a este texto. De igual forma a la profesora Alba Rojas de la Universidad de Antioquia y al comunicador Juan José García de Ojo de Agua Comunicación.

disciplina se busca contribuir con la formación política del profesorado de Ciencias Sociales. En general, se tiene la intención de que los y las estudiantes, una vez que hayan egresado de la Facultad, en su vida profesional, se desempeñen como docentes intelectuales. Es decir, que sean capaces de lograr que su alumnado participe en la vida política y, en general, social de una manera democrática. En otras palabras, se espera que las y los docentes en su ejercicio profesional formen a las y los estudiantes de la Educación Básica y Media del sistema educativo colombiano para que contribuyan desde su ejercicio ciudadano al fortalecimiento de la Democracia en Colombia. Esto en un momento en el que se hace urgente que dejen de predominar las prácticas autoritarias que han imperado en el devenir republicano colombiano en los ámbitos íntimos, privados y públicos.

REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE SABERES ANCESTRALES SOBRE LA POLÍTICA AL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Como resultado del análisis y de la reflexión sobre la finalidad de la formación política del profesorado de Ciencias Sociales que egresa de la Universidad de Antioquia se ha considerado pertinente incluir en los contenidos de su proceso formativo saberes ancestrales sobre la Política. Esto se ha hecho a partir de las dos reflexiones siguientes.

La primera de ellas tiene que ver con que resulta pertinente enseñar saberes políticos ancestrales dado que en Latinoamérica, en especial en Colombia, desde principios del siglo XX, las organizaciones indígenas han irrumpido en el ámbito político con propuestas de ordenamiento social que emanan de sus saberes ancestrales sobre la Política. Saberes que han logrado crear y recrear. En términos de Boaventura de Sousa Santos (2009) estos saberes estuvieron ausentes por cientos de años. Sin embargo, los procesos de resistencia de las sociedades ancestrales frente a las empresas colonizadoras europeas y, posteriormente, frente al patriciado criollo, después de las independencias hispanoamericanas, permitieron que sus saberes se conservaran latentes y que, mediante contiendas políticas, emergieran para hacerse presentes. Esto ha sucedido en Latinoamérica en contextos locales y regionales y, también, en los contextos de algunos estados naciones.

Casos emblemáticos de la presencia de los saberes políticos ancestrales, en contextos locales y regionales, son los de la organización política zapatista en México o el del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC- en Colombia. Por otra parte, un caso significativo de la presencia de los saberes ancestrales sobre la Política, en el contexto de un estado nación, es el gobierno de Evo Morales en Bolivia. Este gobierno se ha desarrollado durante tres sucesivos períodos presidenciales siguiendo saberes políticos ancestrales. Estos saberes han tenido la singularidad de entrar en concordancia con conocimientos políticos occidentales que aportan intelectuales como el Vicepresidente boliviano Álvaro García. La concordancia entre saberes ancestrales sobre la política y conocimientos políticos occidentales le ha brindado a la política global conceptos como el de «Estado Plurinacional». Este concepto llevado del contexto jurídico político boli-

viano a otros contextos políticos podría resolver el sinnúmero de problemas y de tragedias que atraen ideologías políticas como el Nacionalismo. En síntesis, la irrupción de los pueblos ancestrales en el contexto político latinoamericano con propuestas de ordenamiento social que emanan de sus saberes políticos justifica que éstos sean considerados en los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales. Lo que eventualmente puede aportar para los saberes políticos ancestrales hagan parte del Conocimiento Escolar que se enseña en la educación escolarizada.

La segunda reflexión ha consistido en valorar los aportes de los saberes ancestrales sobre la política a la educación de una ciudadanía que se empeñe en fortalecer el ordenamiento democrático y la conservación termorregulada del entorno natural humano (Calderón, Romero y Gómez, 1995). Tanto la Democracia como la Termorregulación Ambiental pueden contribuir a dignificar la existencia humana.

Por ejemplo, el CRIC en sus contiendas por recuperar las espacialidades que habitaban antes de la colonización europea de América reivindica que su recuperación se hace para conservar la Madre Tierra. De esta manera, se busca que perdure la existencia de todas las formas de vida en el Planeta. En general, saberes como el «Biocentrismo» -que se distancia del «Antropocentrismo» del Conocimiento Científico occidental; la búsqueda de que quienes gobiernan «manden obedeciendo» -que permitiría la ampliación de la Democracia- o que en la sociedad se «camine la palabra» -como expresión política que sugiere la búsqueda de coherencia entre el discurso y la práctica- justifican que los saberes ancestrales sobre la política se enseñen al profesorado de Ciencias Sociales en formación. Esto como contribución a la educación de una ciudadanía que fortalezca la Democracia y favorezca la Termorregulación Ambiental.

ALGUNOS SABERES ANCESTRALES SOBRE LA POLÍTICA QUE PUEDEN HACER PARTE DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Los saberes ancestrales sobre la política están presentes en el contexto latinoamericano después de que estuvieron ausentes o se mantuvieron latentes por cerca de cinco siglos. De esta forma, los ordenamientos sociales en Latinoamérica están siendo contruidos, en su gran mayoría, con el conocimiento político de sentido común, con los aportes de la Ciencia Política, de la Filosofía Política y del Derecho pero también con los saberes políticos ancestrales. La presencia de los saberes ancestrales sobre la política en contextos sociales latinoamericanos ha mostrado que la Ciencia Política no es el único conocimiento sobre la política susceptible de ser el acervo al cual se puede acudir para construir Conocimiento Escolar. Por estas circunstancias y por sus posibilidades formativas de una ciudadanía que fortalezca el ordenamiento político democrático y la conservación termorregulada del entorno natural es importante que los saberes políticos ancestrales sean considerados en los procesos de construcción de Conocimiento Escolar. Para ello hay que pensar cómo introducirlos en la formación del profesorado.

La información sobre los saberes ancestrales sobre la política que se presentará se ha construido mediante diálogos con integrantes de organizaciones colombianas y mexicanas. Además, se ha realizado la lectura de publicaciones y de páginas electrónicas de organizaciones sociales ancestrales.

En las líneas que siguen se presentan algunos saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades que pueden constituir un acervo al cual acudir para construir Conocimiento Escolar. Estos saberes se han dispuesto en cinco grupos. El primero se refiere a concepciones sobre la relación de la humanidad con su entorno; el segundo a las concepciones sobre el ser; el tercero a las concepciones temporales y espaciales; el cuarto a las concepciones sobre lo social y el último a las concepciones sobre el ámbito político. Para tratar de traducir (Santos, 2009) el sentido de estas concepciones se han contrastado con concepciones del Conocimiento de Sentido Común y del Conocimiento Científico. Debe anotarse que los saberes ancestrales son el contenido de la educación propia que realizan los pueblos ancestrales en todo el contexto de sus comunidades (Sabine Sinigui, 2013).

	Saberes ancestrales	Conocimiento de Sentido Común y Conocimiento Científico
Concepciones sobre la relación de la humanidad con su entorno	Biocentrismo (Abadio Green, 2013). Las relaciones humanas tienen como centro el entorno natural. Por ello, existe una continuidad entre la vida humana y la vida de las otras especies en sus entornos naturales.	Antropocentrismo Las relaciones humanas son autorreferentes. Por ello, no parece existir una continuidad del devenir humano con el del entorno natural que es concebido como un recurso que se puede extorsionar hasta su exterminio. Lo que implica la extinción de la especie humana. Por esta circunstancia Serres (1991) ha propuesto subjetivizar el entorno natural.
	El Planeta Tierra es una subjetividad Se concibe el Planeta Tierra como madre. Por ello las referencias al Planeta Tierra son como «Madre Tierra» (Abadio Green, 2013).	El planeta tierra se ha reificado (Honneth, 2007) El Planeta y las especies no humanas son cosas, objetos que sirven de recursos a los sujetos.
	La humanidad se debe a la Madre Tierra (Abadio Green, 2013). Con la Madre Tierra se establece una relación social termorregulada (Calderón y Romero, 1995). Es decir, una relación social basada en el bajo consumo de energía por parte de la Humanidad. Por lo que la relación humana con la Madre Tierra es reparadora, restitutiva o devolutiva. A la Madre Tierra busca devolversele lo que le brinda a la Humanidad.	El Planeta Tierra es propiedad de la humanidad La relación social predominante con el Planeta Tierra es la capitalista (Calderón y Romero, 1995). Por esto, el Planeta se extorsiona, depreda o expolia. Esto debido a que el Planeta Tierra se considera propiedad de la humanidad se convierte en un recurso que se disputan, cruenta o incruentamente, las sociedades occidentales y occidentalizadas. Como recurso disputado las sociedades perturban, desorganizan y destronan los equilibrios que se configuraron por milenios en el Planeta (CRIC, ACIN, ONIC, 2005).
Concepciones sobre el ser	La dignidad humana se deriva del ser	La dignidad humana se deriva más del tener (Fromm, 1978)

	Saberes ancestrales	Conocimiento de Sentido Común y Conocimiento Científico
Concepciones temporales y espaciales	El tiempo va en espiral El pasado y el futuro están relacionados de manera que lo que se hace en el pasado es lo que edifica el futuro.	El tiempo es lineal El presente se ha transformado en un «instante huido, atrincherado entre el pasado y el futuro» (Santos, 2009, p. 100). El sentido del cambio del tiempo o las filosofías de la Historia seguidas son la Ideología del Progreso que significa el paso de la barbarie a la civilización. Cuando esta Filosofía cayó en descrédito por los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial se posicionaron dos filosofías de la historia: la de la Modernización y la de la Modernidad que implican el paso del subdesarrollo al desarrollo; lo que de nuevo significa el paso de la barbarie a la civilización.
	Organización espacial simétrica a los tejidos que forman el entorno natural	En la organización del espacio predominan los trazados en damero
Concepciones sobre lo social	La relación entre las generaciones la ordena la condición de vejez Las y los viejos por considerarse sabias y sabios se constituyen en autoridades que pueden ordenar las sociedades dado que se entiende que en la vejez se goza de menores posibilidades físicas pero de mayor capacidad psíquica para tejer saberes (Sabine Sinigui, 2013).	La relación entre las generaciones tiende a ordenarla la condición adulta Quienes devienen a la condición social de adultez ejercen la posibilidad de ordenar las sociedades. A esta condición se les suele enfrentar quienes han devenido a la condición social de juventud. Las viejas y los viejos vienen quedando en situación de vulnerabilidad.
	Se valora lo tradicional Lo nuevo se construye a partir de la tradición. Un ejemplo de esto es el uso de las nuevas tecnologías para acopiar, manejar y comunicar información. Éstas son utilizadas por las organizaciones ancestrales con la finalidad de reexistir (Botero, 2014) que hace referencia al crearse y recrearse a partir de lo propio y no por oposición a los referentes de quienes se han posicionado en el lugar de la dominación.	Se privilegia lo nuevo Lo nuevo arrasa con lo tradicional y, aún, con lo clásico, es decir, con lo que en algún momento fue moderno.
	Se valora lo común La sociedad se organiza a partir de la comunalidad (Juan José García, 2015).	Se privilegia lo privado Para defender los intereses privados lo social se organiza a partir de asociaciones seculares y religiosas: estados, iglesias, academias, empresas y mafias.

	Saberes ancestrales	Conocimiento de Sentido Común y Conocimiento Científico
Concepciones sobre el ámbito político	Se valora la colectividad Para ello se cualifican espacios como la asamblea en la que se construyen decisiones; la minga para el desarrollo de trabajos que satisfagan las necesidades y el fogón como espacio de educación de los pueblos.	Se privilegia la individualidad
	Se busca ejercer la reciprocidad (Rigoberto Vásquez, 2014; Mauss, 2009). La reciprocidad como valor educa en y para la autonomía de los pueblos (CRIC, ACIN, ONIC, 2005).	Se elogia la caridad, el paternalismo, la filantropía y la solidaridad Las actitudes caritativas, paternalistas y las solidarias se hacen desde quien posee hacia quien carece. Esto educa en la heteronomía.
	La sociedad se concibe como un tejido vivo (Alba Rojas, 2011)	Lo social se entiende desde el Conocimiento Científico como una estructura Al mostrarse el concepto estructura como limitado por sugerir inmovilismo en el espacio y ausencia de cambio en el tiempo lo social se ha concebido como un sistema. Esto desde las posturas epistemológicas sistémicas o desde las de la Complejidad.
	Ser autoridad Los tatas, las sabias, los sabios son la autoridad para las sociedades ancestrales. Por considerar su sabiduría guían los destinos de los pueblos ancestrales.	Tener autoridad Se considera que la autoridad es una propiedad que suele monopolizarse por parte de grupos que logran ocupar el lugar de la dominación.
	Mandar obedeciendo (Juan José García, 2012). Quienes gobiernan obedecen las determinaciones que se toman en espacios como los de las asambleas comunitarias. En éstas se construyen decisiones a través de la construcción de acuerdos. Estos procesos pueden tomar mucho tiempo que no se asume como una pérdida sino como un espacio de coeducación (Juan José García, 2012).	Gobierno autoritario Según Fromm el carácter autoritario se puede denominar también carácter sadomasoquista (2008). Esto ha fundamentado su reflexión en torno al miedo a la libertad que explica la persistencia en las sociedades occidentales y occidentalizadas de gobiernos autoritarios. En éstos personajes con carácter autoritario logran mantenerse en el lugar de la dominación a partir de la aquiescencia o permisividad de quienes ocupan el lugar de la sumisión. La permisividad emana de la comodidad que ocasiona no tener que pensar por sí mismo o por sí misma. Fromm argumenta que para las y los seres humanos se torna más fácil obedecer que cargar con la responsabilidad de la toma de decisiones.
	Caminar la palabra Caminar la Palabra es tornar la teoría en práctica (Tejido de Comunicación y Relaciones Externas para la Verdad y la Vida ACIN, 2008).	La Teoría es opuesta a la práctica Se han compartimentado teoría y práctica

	Saberes ancestrales	Conocimiento de Sentido Común y Conocimiento Científico
	Búsquedas políticas centradas en lo comunitario Búsqueda de tierra, unidad, cultura, autonomía de los pueblos (CRIC, ACIN, ONIC, 2005).	Búsqueda políticas centradas en lo elitista Una élite según Gaetano Mosca (1984) es una minoría organizada que logra ejercer dominación sobre una mayoría desorganizada. Esto para lograr el empoderamiento económico que es más susceptible de obtenerse a través de la dominación política.
	Para el desarrollo de transformaciones se buscan las reexistencias (Botero, 2014). La reexistencia se concibe como una acción constructiva que permite a los pueblos ancestrales devenir sin oponerse a otras sociedades a través de construir categorías que partan de lo propio y no de referentes ajenos lo que implicaría nuevas sumisiones y dependencias.	Para el desarrollo de transformaciones se acude a la rebelión, a la resistencia y a la Revolución La rebelión se sucede en contextos autoritarios por parte del masoquista frente al sádico (Fromm, 2008). La resistencia es una búsqueda que implica oposición a los referentes de quien ejerce dominación. La revolución busca que quienes son dominados tomen el lugar de quienes ejercen dominación.
	Planes de vida en torno al concepto del buen vivir (Territorio Indígena y Gobernanza, 2015).	Planes en torno al concepto de desarrollo El desarrollo se entiende más como crecimiento económico que como desarrollo social (Esteva, 2000).
	Justicia formativa La justicia educa porque pretende generar aprendizajes que beneficien lo común.	Justicia Punitiva La justicia emana de lo punitivo por lo que se castiga generando culpa en quien según lo legal ha roto una norma.

Como puede verse, los saberes ancestrales permiten educar en valores, actitudes y habilidades propias de una democracia participativa que fortalezca lo común y en la que el protagonismo es de las personas en la búsqueda de existir en paz consigo mismas y con la naturaleza. Sin duda, esto hace importante que dejen de estar ausentes del Conocimiento Escolar para lo cual se puede contribuir permitiendo que estén presentes en los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botero, P. (2014). *Comunidades en reexistencia: rutas y ampliación del significado de la democracia*. VIII Coloquio Colombiano de Investigadoras e Investigadores en Formación Ciudadana, Universidad de Manizales. Texto sin publicar.

Calderón, C., Romero F. y Gómez, L. (1995). *Salud Ambiental y Desarrollo*. Bogotá: Ecosolar.

CRIC, ACIN y ONIC. (2005). *Libertad para la Madre Tierra*. Extraído el 20 de noviembre de 2014 desde <http://www.nasaacin.org/libertar-para-la-madre-tierra>

Esteva, G. (2000). *Desarrollo*. En Andreu Viola (Compilador), *Antropología del desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina* (pp. 67-101). Barcelona: Paidós.

- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* México: Siglo XXI.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires, Katz.
- Mosca, G. (1984). *La Clase Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Serres, Michel. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pretextos.
- Tejido de Comunicación y Relaciones Externas para la Verdad y la Vida ACIN. (2008). *La Palabra de Dignidad se Posesionó en la Plaza de Bolívar*. Extraído el 20 de noviembre de 2014 desde <http://censat.org/es/noticias/la-palabra-de-dignidad-se-posesiono-en-la-plaza-de-bolivar>
- Territorio Indígena y Gobernanza. (2015). *Los planes de vida*. Extraído el 20 de noviembre de 2014 desde <http://www.territorioindigenaygobernanza.com/planesdevida.html>

Entrevistas

- Alba Rojas, profesora Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Medellín, 2011 y 2015.
- Juan José García, integrante de Ojo de Agua Comunicación. Medellín, 2012 y 2015.
- Sabine Sinigui, profesora Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Medellín, 2013.
- Abadio Green, profesor Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Medellín, 2013.
- Rigoberto Vásquez, profesor Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl. México, 2014.

¿DE QUIÉN ES EL BARRIO? TALLERES DE MAPEO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

ANDRÉS VILLANUEVA PARRA

Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Extremadura
andresvillanuevaparra@gmail.com

PRESENTACIÓN

Las ciudad es el producto, en un espacio geográfico y tiempo histórico determinados, de las interacciones entre lo material, lo simbólico, lo político y las vivencias individuales de sus habitantes. Construimos la ciudad entre todas y todos y ella también nos construye a nosotras y nosotros. Hoy existe un impulso por vindicar este hecho, señalando la necesidad de crear proyectos colectivos de ciudad al servicio de las necesidades, demandas y deseos de sus habitantes. Al mismo tiempo asistimos al deterioro de aspectos sociales, culturales y educativos en la ciudad. Este deterioro no es homogéneo, entre las diferentes áreas urbanas existe una gran desigualdad entre zonas, barrios y ciudades. Pese a esto la planificación, organización y definición de las ciudades es un asunto en el que solo unos pocos toman las decisiones sobre el resto. Generalmente porque los propietarios de las viviendas y del espacio urbano, no son las mismas personas que lo habitan, omitiendo a gran parte de la población en las decisiones que le atañen directamente. A menudo las demandas y necesidades de los afectados son invisibilizadas, no son reflejadas por sus instituciones locales, o de orden superior, que incapaces de satisfacerlas, optan por desacreditar la iniciativa de la población cuando esta intenta hacerse partícipe, negando y ocultando, estas realidades, bajo criterios tecnocráticos y hegemónicos.

Como *educadores sociales* nos preguntamos entonces: ¿de quiénes son los espacios que habitamos y quién decide cómo vivirlos? Abordar esta cuestión es el objeto de la propuesta: “¿De quién es el barrio?: Talleres de mapeo para la participación ciudadana”. Es un proyecto de innovación educativo social desde el ámbito de la *educación social*, que quiere colaborar en la visibilización de los problemas urbanos y de sus afectados, indagando en la realidad de los territorios: barrios o municipios más vulnerados, desde y por sus propios habitantes, aportando herramientas y procedimientos que permitan construir conocimiento común, compartido y promotor de procesos de participación ciudadana en la construcción de las políticas locales.

Indagar en la realidad implica hacer visible aquello que está oculto y no se encuentra reflejado por la comunidad o la agenda pública, investigarla requiere generar preguntas y en consecuencia necesidad de respuestas. La construcción de conocimiento es un proceso configurado social e históricamente entre todas y todos. Pero desde el conocimiento hegemónico hay temas que se ponen de relieve y se sintetizan dándoles un sentido y una interpretación, de este modo se explicitan y también se naturalizan los conflictos, se delimitan los bordes del debate y se despolitizan, mostrándolos como hechos o fenómenos sin vinculaciones en lo social, histórico, económico. Plantear un problema de investigación social y educativa supone que hay algo que no se conoce y se quiere conocer, o hay una situación considerada insatisfactoria que se quiere cambiar. Estas dos cuestiones suelen estar ligadas directa o indirectamente: conocer algo puede permitir cambiar alguna situación.

Lo esencial del proyecto es que esta investigación se lleva a cabo por una comunidad y para la comunidad empleando 3 modelos propios de las ciencias sociales, complementarios entre sí, y con la finalidad de generar su propio conocimiento:

- Un enfoque específico de intervención educativo social: la intervención comunitaria.
- Una metodología de indagación de la realidad específica de las ciencias sociales: la investigación acción participativa.
- Unos instrumentos técnicos y experimentales de la geografía humana y humanista: la cartografía social.

Un mapa es, el tradicional plano de una ciudad. Pero hoy sabemos más decisivo que este, en la construcción de la ciudad, el papel de las imágenes mentales que las personas hacemos de las áreas urbanas habitadas, ya que estas determinan realmente las tomas de decisiones y los comportamientos. Sin embargo estos “mapas mentales”, nos son visibles o son ocultados por la mirada interesada de la cartografía oficial. Denominamos mapeo, en el proyecto, a la actividad de visibilizar los mapas mentales a través de dibujos, signos, y palabras escritas, de muy variado aspecto, tan sencillos como un croquis o complejos como un mapa topográfico. Un mapa siempre es un esquema de la realidad y su realización está sujeta a normas, acuerdos y convenciones que han de conocerse para su interpretación, y por tanto mediatizado por las relaciones de poder. El ejercicio de elaborar mapas colectivamente según Andrade y Santamaría (1997) consiste en dibujar la realidad por un grupo de personas, empezando por lo más simple y cercano, para poco a poco ir creando un campo estructurado de relaciones que puede ser traducido, a un mismo lenguaje consensuado por los propios participantes. Las distintas versiones de la realidad, que tienen las personas que viven en un territorio, empiezan así, a ser subjetivamente compartidas. Posibilitando el conocimiento del territorio como es un barrio, partiendo de la vivencia personal para descubrirlo y construir su significación en común. Los barrios, como las personas que los habitan, también tienen historia, y ambas se encuentran estrechamente relacionadas, de manera que la historia de los lugares tiene una expresión en la actualidad y a un posible futuro, influenciado por los sujetos y ele-

mentos que los conforman. Las historias de las personas y los lugares están interconectadas al igual que su devenir. Ganar comprensión de las interrelaciones, más allá de convencionalismos, estereotipos, de límites políticos y administrativos, e intereses mercantiles, permite (re)dimensionar los territorios a partir de las dinámicas entre los distintos elementos y agentes, para replantear sus límites desde nuevas perspectivas por sus propios habitantes, y desafiar las representaciones hegemónicas.

DISEÑO DE LOS TALLERES

El proceso general de desarrollo de los talleres de mapeo consiste en una serie de fases generales desarrolladas de manera cíclica y complementadas con múltiples técnicas de investigación social, dinámicas de animación y recursos didácticos, tecnológicos y artísticos:

- *Fase previa de preparación:* un tiempo antes de la realización del taller se contacta con los posibles organizadores: agrupaciones vecinales, asociaciones, espacios culturales, movimientos sociales, instituciones... enviándoles una guía explicativa de los talleres para concertar una entrevista en la que conversar en profundidad acerca de los planteamientos, lo que se espera conseguir, las temáticas a abordar y la zona o barrio. A partir de ahí se inicia una propuesta provisional que luego será ampliada, modificada, replanteada por los participantes del taller. También en esta fase se inicia el acopio de documentación necesaria, se registran las entrevistas y se documenta lo que se va haciendo. Se recopilan y organizan los recursos y materiales necesarios para el ejercicio: espacios, mesas, equipos, papelería, mapas, imágenes, fichas de preguntas, matrices de problemas, pictogramas, iconografía. Se establecen las fechas, lugares y tiempos para su realización y se hace difusión de la actividad a todos los posibles participantes.
- *Fase de presentación:* antes de cada sesión todo el material y el espacio ha de estar dispuesto para su utilización al comienzo del taller. Primero brevemente se presentan los organizadores y educadores para romper el hielo. Seguido a través de alguna dinámica lúdica se presentan brevemente los participantes. Los organizadores, posteriormente realizan una introducción donde explican con claridad y brevedad el ejercicio que se va a desarrollar: la temática, los tiempos, los procedimientos, los objetivos, utilización de los recursos... para ello se pueden emplear los recursos audiovisuales convenientes o simplemente conversando. Esta fase es eminentemente motivadora se trata de animar a la reflexión, el diálogo, a utilizar las herramientas de manera creativa, a atreverse a hacer sus propios planteamientos. Se trata de ir introduciendo preguntas alrededor de la temática entorno a la que generar interés, motivación e ir ajustando las expectativas de los participantes a los objetivos del taller. También de ir creando un clima propicio para el diálogo, la participación y la creatividad para que afloren nuevas miradas sobre la realidad del barrio.

- *Fase de trabajo en grupos:* después de la presentación nos dividimos en grupos más pequeños, si el número de participantes es bajo podemos trabajar individualmente o por parejas o todos en gran grupo. Lo ideal sería un grupo de 30 o 40 personas máximo y mínimo de 15. Para dividirnos en grupos se puede emplear otra dinámica de animación. Posteriormente acomodamos cada grupo en el espacio de trabajo y los participantes se acomodan alrededor de los mapas, en el suelo, en mesas de trabajo o sobre muros y con los materiales necesarios. A cada grupo se le entregará una ficha guía con las preguntas sobre las que han de trabajar. Es importante metodológicamente si se trabaja en grupos escoger un moderador y un relator, que garanticen que la información que no se exprese en los mapas, o la profundización de alguno de los temas tratados a través del diálogo de los participantes quede registrada, como aporte a la posterior sistematización. Es necesario registrar por todos los medios disponibles el proceso de la actividad: notas, fotografías, vídeo, audio, dibujos... Los organizadores rotarán su participación en cada uno de los grupos. Incentivando el diálogo mediante preguntas, despejando dudas y fomentando en todo momento la creatividad de los participantes.
- *Fase de mapeo:* este es el momento de trabajar sobre los mapas. El papel del educador/es es clave. Se han de tener claros los objetivos de cada mapa por los participantes pero también se han de formular preguntas que enciendan la reflexión y el diálogo, arrojen otras formas de mirar en los participantes y fomenten planteamientos nuevos sobre cosas comunes. También de regular los tiempos, fomentar la colaboración, estructurar el proceso de diálogo hacia a su representación en los mapas. Se espera que los participantes plasmen en los mapas los lugares identificados por ellos mismos con sus topofilias y topofobias de acuerdo a su vivencia personal cotidiana, así como una aproximación a la idea de futuro que sobre el barrio y las condiciones de seguridad y convivencia se tienen. Cada participante visualiza frente así, su propia idea interiorizada del espacio en conjunto con la de los demás, dibujando entre todas ellas el mapa del presente, y proyectando su idea de cambio, mejora, participación... con los demás; para ir trazando un escenario futuro o deseado, en común.
- *Fase final o de puesta en común:* al finalizar los mapas cada grupo muestra sus resultados a los demás y relata su experiencia. Se pueden reunir todos los mapas en un lugar del taller sobre el suelo o las paredes. Mientras se realizan las presentaciones los educadores van haciendo puntualizaciones, aclaraciones y preguntas para movilizar el debate. En este punto se empiezan a visibilizar las diferencias y los consensos. Hay que aprovechar muy bien este momento para posteriores posibles talleres o bien los organizadores y educadores van tomando nota y sistematizando la información en DAFO. Se concluye con la exposición de este DAFO a todos los participantes, registrándolo en algún tipo de soporte y animando a continuar trabajando sobre él ya que sirve de base para organizar planes y líneas de acción comunitaria futuras.

Operativamente, es importante que los mapas sean elaborados sobre el suelo, o sobre una mesa, o un mural, donde puedan colocarse alrededor los participantes del taller. Esta disposición de los mapas propicia el diálogo horizontal, la organización del espacio de trabajo para una relación favorable de intercambio que invita a la conversación entre los participantes que son vecinas y vecinos. Como vemos el *educador social* juega diferentes roles de facilitador del aprendizaje social:

- De orientador de la actividad en su preparación y no en su desarrollo. Aunque participa en el mismo.
- De organizador de los materiales, recursos, espacios y guías para los objetivos del taller que se va a realizar. Tanto de los insumos cartográficos, como las preguntas guía pertinentes para el ejercicio.
- De dinamizador de la participación y provocador de la creatividad, sin determinar o condicionar formas de expresión. Favoreciendo el diálogo e intercambio entre los participantes.

Estas son unas líneas muy generales, de un planteamiento más amplio, que se pueden adaptar a diferentes contextos: educativos, sociales y culturales y colectivos: niños, jóvenes, adultos, mayores. Podemos trabajar los talleres en la calle, en una zona de tránsito invitando a los paseantes a participar, se pueden hacer previamente recorridos o paseos temáticos y luego elaborar los talleres con la experiencia de la excursión, lo que se denominan “derivadas”. Esta técnica consiste en caminar “a la deriva” o con una ruta establecida y un tema determinado, por el barrio, por el pueblo o por parajes naturales, con personas locales que nos puedan ir contando lo que vamos viendo, e intercambiando con ellas nuestras impresiones o preguntas. Se trata de reconstruir, lo más fielmente posible, toda la información, tanto material como emocional y vivencial, que tiene el vecindario sobre su entorno más inmediato, buscando potenciar efectos positivos como:

- legitimar su conocimiento y experiencia de vida frente a otros dominantes,
- provocar debate social reflexivo sobre la realidad que se vive,
- servir de punto de partida para reconocer lo que hay que potenciar y lo que se desea cambiar del entorno,
- puede proporcionarnos la razón y la oportunidad de iniciar un proceso de desarrollo comunitario,
- desarrollar personas reflexivas, críticas y participativas con su entorno.

También se puede hacer planificando una grabación con una cámara o con móviles, de forma que esto sirva de registro de la opinión de los participantes. Después se vuelca toda la información en “mapas” de recorridos, lo más exhaustivos posibles, que servirán como un instrumento importantísimo para iniciar diagnósticos comunitarios. Luego, todo esto es un material que se puede analizar para vernos a nosotros mismos y a los demás, y establecer unos primeros autoanálisis, siendo muy útil el (re)conocernos como colectivo y como comunidad, y saber de los prejuicios que cada cual tiene, sin

olvidar la dimensión lúdica, pueden ser una forma de pasar un buen rato e irnos olvidando sobre los intereses de cada cual. Por ejemplo ver una sesión grabada de un paseo con la gente del barrio o localidad, puede ser motivo para ponernos de acuerdo en formas básicas de trabajar juntos, por ejemplo en grupos promotores o en comisiones de trabajo. Es importante alentar la creatividad y lo recreativo en este tipo de técnicas. También se debe complementar la actividad con el empleo de otras técnicas de la investigación social que sirvan a los objetivos propuestos en cada taller: observación participante, entrevistas, encuestas...

Para la comunicación y presentación de los resultados de los talleres, aspecto muy relevante, podemos recurrir no sólo a su plasmación en soportes gráficos y visuales, y su difusión en medios locales. Los talleres han de producir artefactos culturales pero que no queden relegados al simple consumo institucional. Debemos devolver los resultados a la comunidad, mediante intervenciones en los barrios como: proyecciones audiovisuales en la calle, sociodramas o happenings en lugares públicos, presentación de los mapas en asambleas abiertas en centros sociales, o intervenciones artísticas en el barrio, por ejemplo reseñalizando y renombrando las calles o plazas, mediante pictogramas y señales, con lo que se ha identificado y trabajado en los talleres. Buscando socializar el conocimiento colectivo para legitimarlo socialmente.

CONCLUSIONES

En resumen el mapeo social es un instrumento metodológico vivencial, técnico y lúdico, es un medio, no un fin, que permite (re)construir y sistematizar un gran número de experiencias e informaciones de una comunidad, por sus propios miembros, a través de un trabajo dialógico de producción de mapas, que de forma muy visual contienen mucha información útil, clara, precisa, impactante y fácilmente comunicable para la toma de decisiones dentro de procesos participativos de intervención comunitaria.

La hipótesis de investigación implícita en el proyecto “¿De quién es el barrio?: Talleres de mapeo para la participación social” es que si mejoramos la calidad de la participación ciudadana en los procesos de desarrollo territorial en un municipio, mejoraremos la calidad de vida de todos los habitantes del mismo de una forma más justa, equitativa, racional y sostenible.

La finalidad de los talleres es la generación y desarrollo de espacios y producciones donde: sistematizar, comunicar, conocimientos y diagnósticos comunitarios fortalecedores de la iniciativa y la participación efectiva de las vecinas y vecinos de un municipio, en la mejora de la calidad de vida de su ciudad, mediante la actividad de elaborar mapas de manera conjunta por una comunidad o colectivo, a modo de centro de interés didáctico, entorno al que estructurar procesos de transformación y mejora de su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H. & Santamaría, G. (1997). *Cartografía Social para la planeación participativa*. En: Memorias del Curso: Participación Comunitaria y Medio Ambiente. Proyecto de capacitación para profesiones del Sector Ambiental. Ministerio del Medio Ambiente e ICFES. Recuperado de: <http://cartografiasocial2010.obolog.es/cartografia-social-mapa-instrumento-metodologia-planeacion-participativa-988679>.
- García Barón, C. (2007). *Barrios del mundo: Historias urbanas. La cartografía social... Pistas para seguir*. Quartier du Monde. Recuperado de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Historia%20urbana%20de%20los%20barrios.pdf>
- Harvey, D. (2008). *Ciudades rebeldes: del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Massachusetts, MIT PRESS.
- Marchioni, M. (2007). *Planificación social y organización de la comunidad: Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Risler, J. & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos de creación colectiva*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Zárate Martín, M.A. & Rubio Benito, M^a.T. (2010). *Geografía humana. Sociedad, economía y territorio*. Madrid: Ed. Universitaria Ramón Areces.



Parte III

INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

RÉFLEXIONS POUR UNE DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE DES INVISIBLES

CHARLES HEIMBERG

Université de Genève
charles.heimberg@unige.ch

Dans le village frontalier de Portbou, à côté du cimetière, en descendant l'escalier qui constitue le cœur du monument dédié à Walter Benjamin, alors qu'il a le sentiment de se diriger vers la mer et la dimension d'infini qu'elle suggère, le visiteur est arrêté par une paroi transparente sur laquelle une citation attribuée au philosophe est reproduite en plusieurs langues :

C'est bien plus difficile d'honorer la mémoire des anonymes que celles des personnes célèbres. La construction historique est consacrée à la mémoire de ceux qui n'ont pas de nom.

Partons de cette phrase, et de cette image des anonymes dont la mémoire serait occultée en l'absence du travail de l'histoire. Certes, l'anonyme se distingue quelque peu de cet invisible qui est convoqué dans le beau titre de ce colloque. L'anonyme est sans nom, il n'est pas connu, mais rien ne dit qu'il ne soit pas agissant. L'invisible, lui, ne se voit pas, ne s'entend pas, il n'a en quelque sorte même pas droit à une existence sans nom. Et peu importe qu'il agisse ou pas. Il n'est pas seulement ignoré, il n'a de place ni dans les représentations, ni dans les consciences collectives.

Par ailleurs, entendons-nous d'emblée, dans le cadre de cette réflexion, pour accepter cette vision de l'histoire comme une science qui, au fond, du point de vue de son épistémologie, s'intéresse à la mémoire des anonymes pour justement les intégrer à la connaissance historique. Cette posture indique une certaine conception de l'histoire dans laquelle nous nous reconnaissons. Elle ne répond pas à toutes les questions posées par les interactions entre l'histoire et les mémoires dans l'espace public. Toutefois, pour réfléchir à la question des invisibles dans le cadre du travail d'histoire, cette expression de Walter Benjamin convient tout fait et nous aide à poser la problématique. Celle-ci relève bien ici d'un enjeu d'histoire, au cœur de l'épistémologie de la discipline, et non pas seulement d'un enjeu mémoriel, lié à de légitimes revendications de reconnaissance émanant de sociétés ou de groupes particuliers. Pour le dire autrement, l'intérêt de la science historique pour les invisibles ne relève pas d'abord d'une sensibilité mémorielle liée à des groupes particuliers qui se manifestent ou qui sont rappelés par d'autres dans l'espace public, mais de la densité de son regard sur le

monde, de son questionnement et de sa méthode critique. Même si les deux dimensions présentent nécessairement des formes de porosité, aucune science sociale n'étant complètement neutre, nous ne nous situons donc pas ici dans une posture idéologique, mais dans une posture scientifique.

Deux autres catégories se recoupent partiellement avec celle de l'invisible, mais s'en distinguent aussi : le subalterne et le vaincu. L'histoire sociale s'intéresse bien sûr au subalterne ; elle scrute ses horizons d'attente, ses stratégies d'ascension sociale et leurs devenir. Mais elle est plus souvent centrée, en fonction des sources dont elle dispose, vers ceux de ces subalternes qui sont les plus actifs, qui sont les porte-parole. Il y a ainsi bien davantage de travaux d'histoire sociale et ouvrière qui portent sur le *mouvement* ouvrier que sur le *monde* ouvrier. Et le travail d'histoire plus difficile faute de documents disponibles et plus complexe dans sa dimension interprétative qui consiste à faire surgir les expériences au ras du sol des masses ouvrières relève précisément d'une sorte de quête des invisibles. Nous y reviendrons. De ce point de vue, l'œuvre pionnière d'Edward Thompson¹ demeure une référence extrêmement importante, qui n'a rien perdu de son actualité et à laquelle il y aurait lieu de redonner toute sa place, y compris par le fait qu'elle interroge le domaine des sciences sociales des religions pour développer ses hypothèses explicatives sur les formes de maîtrise disciplinaire de cette classe ouvrière².

Avec les *subaltern's studies*, et sans entrer ici dans la problématique du relativisme post-moderniste à laquelle elles sont associées pour une partie d'entre elles, c'est aussi une volonté de ne pas réduire l'histoire des sociétés humaines à celle de leurs élites qui s'affirme. Cette posture intellectuelle se réfère notamment à l'œuvre d'Antonio Gramsci, en particulier à la perspective qui était la sienne d'une révolution du sens commun que les masses subalternes soient en mesure de s'approprier pour faire évoluer leur perception du monde³. Pour le penseur italien, le sens commun

*n'est pas quelque chose de rigide et immuable, mais il se transforme constamment, en s'enrichissant de notions scientifiques et d'opinions philosophiques entrées dans les mœurs. Le « sens commun » est le folklore de la « philosophie » et il se situe à mi-chemin entre le « folklore » proprement dit (c'est-à-dire perçu comme tel) et la philosophie, la science, l'économie des scientifiques. Le « sens commun » crée le folklore à venir, celui d'une autre phase plus ou moins figée dans un certain temps et un certain lieu. (Il faudrait définir plus précisément ces concepts en les repensant sur le fond).*⁴

¹ Edward P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Seuil, 2012 (1988, édition originale 1963).

² Michael Löwy, « Edward P. Thompson, La formation de la classe ouvrière anglaise », Archives de sciences sociales des religions [En ligne], 164 | 2013, mis en ligne le 30 décembre 2013, consulté le 21 février 2015. URL : <http://assr.revues.org/25642>.

³ George Hoare, Nathan Sperber, *Introduction à Antonio Gramsci*, Paris, la Découverte, 2013, p. 91.

⁴ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Turin, Einaudi, 1975, vol. 1, I (XVI), § (65), p. 76, notre traduction. Nous reviendrons ci-après sur cette question du sens commun qui est également essentielle pour la didactique des sciences sociales.

Dans la perspective de Gramsci, le dépassement du sens commun n'est donc pas seulement un enjeu scientifique, de compréhension du monde, mais c'est aussi un enjeu sociétal par le fait qu'il se transforme constamment en modifiant le « folklore » des représentations populaires. Il nous invite par là à réfléchir à la diffusion et à la transmission d'une intelligibilité du passé, une question centrale pour les didactiques des sciences sociales.

Quant aux vaincus de l'histoire, beaucoup sont des subalternes, des anonymes, des invisibles. Le même Walter Benjamin les évoque indirectement dans son texte tardif, *Sur le concept d'histoire* :

Tous ceux qui à ce jour ont obtenu la victoire participent à ce cortège triomphal où les maîtres d'aujourd'hui marchent sur les corps de ceux qui aujourd'hui gisent à terre. Le butin, selon l'usage de toujours, est porté dans le cortège. [...] De tels biens doivent leur existence non seulement à l'effort des grands génies qui les ont créés, mais aussi au servage anonyme de leurs contemporains. [...] C'est pourquoi l'historien [...] se donne pour tâche de brosser l'histoire à rebrousse-poil. »⁵

Il est toutefois à souligner que ces phrases ne disent rien encore de la nature de la défaite. L'histoire humaine et ses atrocités, en effet, ont parfois produit des vaincus dont la défaite a été salutaire pour leurs victimes ou pour l'humanité tout entière. Quand ce sont des bourreaux qui sont mis à terre, ce n'est pas la même analyse qui se développe que pour les victimes. Et peut-être des bourreaux sont-ils parfois aussi des sans-noms, des sans-grades, des invisibles. Il y a donc toute une complexité à intégrer dans ces réflexions.

En outre, et nous y reviendrons, les victoires ou les défaites que nous identifions dans le passé ne présentent pas forcément un caractère immuable dans les représentations. Un même événement du passé peut être perçu différemment d'une période à l'autre. Victoires ou défaites, visibilité ou invisibilité ne sont jamais définitivement acquises. Les premières peuvent parfois se nuancer ou même s'inverser, les secondes peuvent varier considérablement ; ce qui donne tout son sens au travail de contextualisation de l'analyse historienne et de ses temporalités : le temps représenté se distingue du temps représentant, issu du présent du producteur de la source ; mais il se distingue aussi du temps d'examen, le présent de l'historien, de l'étudiant ou de l'élève qui travaille sur la source en question.

Cette question des temporalités se pose aussi pour les invisibles. Car le fait d'être invisible, d'être inaudible, n'est de loin pas toujours inscrit dans la longue durée. Les historiens eux-mêmes le savent bien qui peuvent connaître des périodes au cours desquelles leurs propres travaux ne trouvent aucun écho dans l'espace public, ce qui n'est pas forcément définitif. Ils peuvent connaître à d'autres moments des périodes où il en va tout autrement.

⁵ Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire » (1942, rédigé en 1940), in *Œuvres III*, Paris, folio-essais, 2000, pp. 432-433.

C'est alors le moment de se rappeler que l'histoire est précisément une science qui scrute ces différences et ces évolutions. Nous devons en effet à Marc Bloch la définition de l'histoire la plus synthétique et la plus efficace qui soit : « L'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences ». Cette formulation découle pour ce grand historien du constat que « l'homme, *n'en doutons pas, change [...] dans sa mentalité et, peut-être, jusque dans les profondeurs de son être physique* »⁶. Plus tard, il a aussi écrit qu'« au grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire »⁷. Cette étroite association de l'histoire avec l'altérité et la différence concerne aussi bien le temps que l'espace, mais aussi les diverses composantes de toute société humaine en tant que telle. Elle mène surtout à placer au centre des activités intellectuelles qui relèvent du travail d'histoire celles qui concernent en premier lieu la comparaison et qui consistent à établir de cas en cas une sorte d'inventaire de ressemblances et de distinctions entre deux tableaux, entre deux situations du passé et du présent.

Nous touchons là à l'un des questionnements les plus centraux qui soient au cœur du travail d'histoire. Il s'agit en effet de l'une des activités intellectuelles qui caractérisent le regard spécifique que l'histoire exerce sur le monde en tant que discipline des sciences sociales. Mais pour mettre à jour ces différences, encore faut-il exercer un regard qui soit suffisamment dense, au sens de la description dense de Clifford Geertz⁸, et être ainsi en mesure de repérer pour ce faire le plus grand nombre possible d'acteurs dans une situation du passé.

Il vaut alors la peine de citer ici à ce propos une référence littéraire qui dit mieux que toute autre formulation la nature de cette quête de la densité et de la profondeur dans la manière d'observer et de décrire un tableau, et en l'occurrence ici une forêt :

*Il n'y a pas seulement un brin d'herbe dans les champs. Il n'y a pas seulement un arbre, mais une forêt où tous les arbres sont réunis, non pas avant ou après, mais en même temps, grands et petits, avec les champignons, les fourrés, les roches, les feuilles mortes, les fraises, les myrtilles, les oiseaux et les animaux sauvages, et même avec les fées, les nymphes, les sangliers, les braconniers et les voyageurs égarés, je ne sais quelles autres choses encore. Il y a la forêt.*⁹

Cet intérêt marqué pour la complexité et cette incitation à voir toutes les composantes d'un tableau, y compris et surtout celles qui relèvent de temporalités multiples, conduit aussi l'observateur à être sensible à l'existence de dimensions cachées ou moins visibles,

⁶ Dans un texte de 1937. In Marc Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Gallimard, 2006, p. 475.

⁷ Tiré de *L'Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, publié à titre posthume, *ibid*, p. 872 ; voir aussi à ce propos Carlo Ginzburg, « Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui », in *L'étrangement : Retour sur un thème de Carlo Ginzburg, Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, Bordeaux, École doctorale Montaigne-Humanités, 2013, hors-série, pp. 191-210.

⁸ Clifford Geertz, « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture », *Enquête*, n°6, 1999, pp. 73-105 (traduction du 1^{er} chapitre de *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973).

⁹ Carlo Levi, *La montre*, Paris, Gallimard, 1952 (édition originale 1950), page 55.

qui ne vont pas de soi, mais qu'une certaine curiosité peut aider à mettre en évidence. Là encore, c'est la densité du regard qui permet peut-être de distinguer des acteurs dont la visibilité ne va pas de soi.

Qu'elle concerne l'histoire comme science sociale ou l'histoire à transmettre et à faire construire dans l'espace public, et scolaire, la quête des invisibles trouve ainsi en premier lieu sa pertinence, comme nous l'avons déjà souligné, dans le regard particulier sur le monde, c'est-à-dire sur les sociétés humaines d'hier et d'aujourd'hui, qui est propre au questionnement historien. Il n'est en effet ni opportun ni nécessaire de se prévaloir de quelque sensibilité humaniste que ce soit, de quelque préoccupation progressiste que ce soit, pour placer au cœur du travail historien l'intérêt de rendre visible l'invisible. Cet objectif découle directement de l'épistémologie de la discipline.

Dans le domaine de la didactique de l'histoire, nous avons défini une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire¹⁰ qui consiste à fournir des critères de programmation et d'organisation de l'enseignement et apprentissage de l'histoire : chacune des composantes de cette grammaire peut être ainsi associée pour ce faire à une thématique de l'histoire des sociétés humaines. Au cœur de ces composantes, il y a l'idée que l'histoire consiste à reconstruire les présents du passé, c'est-à-dire à être au présent dans le passé, à être dans le présent des acteurs du passé. Pris entre leur champ d'expérience et leur horizon d'attente, au sens de Reinhart Koselleck¹¹ et de sa manière de définir leur passé et leur avenir, ce dernier étant constitué aussi bien d'espoirs que de craintes, ces acteurs ignorent la suite des faits dans lesquels ils sont impliqués. Faire de l'histoire, c'est donc examiner leurs choix et leurs incertitudes. C'est être avec eux, au présent dans le passé, dans leur présent qui est situé dans notre passé.

VISIBILITÉ VARIABLE ET FRAGILE DE CERTAINES FIGURES DU PASSÉ ET DU PRÉSENT

« Ici on devient chaque jour plus un peu plus invisible », titrait récemment le principal quotidien genevois, *La Tribune de Genève*¹², dans un article qui évoquait le triste sort de requérants d'asile désœuvrés faute de pouvoir travailler et parqués dans des locaux sordides dont une partie avait brûlé dans un incendie quelques semaines plus tôt. Dans ce

¹⁰ Que nous n'allons pas développer ici, mais qui l'est dans <http://www.unige.ch/fapse/edhice/docref/grammaire.html>, consulté le 21 février 2015 ; voir aussi Charles Heimberg, « L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration : la Suisse », in Ramón López Facal & al. (Eds), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30 juin-2 juillet 2010), Saint-Jacques-de-Compostelle, Publications de l'Université, 2011, pp. 21-35 ; ainsi que Charles Heimberg et Valérie Opériol, « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir », in Marie-Laure Elalouf & al. (dir.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, 2012, pp. 78-88.

¹¹ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (édition originale 1979).

¹² <http://www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/ici-devient-jour-invisible/story/23204839>, publié et consulté le 21 février 2015.

cas, une volonté délibérée de mettre à l'écart, de ne pas voir et de ne pas faire voir s'ajoute aux autres attributs de la notion d'invisibilité, comme c'était déjà le cas en Suisse dans la seconde moitié du XX^e siècle pour les travailleurs saisonniers, italiens, puis espagnols, portugais ou yougoslaves, privés de regroupement familial et contraints de vivre dans des baraquements à l'écart de toute vie sociale et de toute visibilité¹³. Nous évoquons là, sans doute, l'une des figures les plus emblématiques de l'invisibilité, aussi bien sur le moment que dans l'historiographie, du moins pour l'instant, pour l'histoire helvétique au cours de la seconde moitié du XX^e siècle¹⁴.

Dans le même sens, le site du journal *Público* présentait le même jour un article consacré aux immigrants comme nouveaux prolétaires exclus de la politique sous l'intitulé « *ciudadanos invisibles* »¹⁵.

Ces deux exemples nous mènent toutefois à un paradoxe : en effet, dès lors que ces catégories sociales désignées à un moment donné comme invisibles se retrouvent à la une d'un journal ou d'un média électronique, elles ne sont plus vraiment invisibles, ou elles ne le sont plus pour un moment limité. Elles peuvent donc soit se débarrasser de cette invisibilité, soit y retomber après quelque temps d'une éphémère reconnaissance ; mais il n'en reste pas moins que pendant ce moment de visibilité, d'autres catégories, auxquelles nous ne pensons pas forcément, demeurent pour leur part parfaitement invisibles.

Par ailleurs, l'actualité dramatique des phénomènes migratoires en direction de l'Europe produit des effets de mises en visibilité qui sont à la fois impressionnants et très partiels. En effet, les rescapés de Lampedusa ou les désespérés qui s'accrochent aux grilles de Melilla sont bien visibles dans l'espace public, contrairement à ceux qui se noient dans la Méditerranée ou au bien plus grand nombre de celles et ceux qui, en amont, sont victimes des trafics. Quant à ceux, peu nombreux à l'échelle des drames qui encouragent ces migrations, qui parviennent à destination, ils se rendent eux-mêmes invisibles dans l'attente d'une improbable régularisation, ou le deviennent dans une certaine mesure après avoir été arrêtés, et peut-être renvoyés.

Ce constat nous mène alors à inscrire autant que possible les dimensions de visibilité ou d'invisibilité dans leur temporalité spécifique, c'est-à-dire à prendre en considération le fait qu'elles peuvent évoluer et n'être parfois que temporaires ; ainsi que dans la complexité des mécanismes de mises en visibilité qui s'observent dans l'espace public.

¹³ Voir par exemple Gérald et Silvia Arlettaz, *La Suisse et les étrangers*, Lausanne, Antipodes, 2004 ; et <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F25738.php>, consulté le 21 février 2015. Voir aussi un très beau documentaire constitué d'un montage d'archives de la télévision suisse romande : Alex Mayenfisch, *Statut : Saisonnier*, 2003, désormais disponible sur <http://www.rts.ch/play/tv/climage/video/statut-saisonnier?id=6476415>, consulté le 21 février 2015.

¹⁴ Pour le siècle précédent, Marc Vuilleumier a attiré notre attention sur les *Heimatlose*, des groupes de marginaux que les cantons suisses se renvoyaient entre eux pour ne pas avoir à en assumer la charge sociale. Voir Marc Vuilleumier, « La répression sociale en Suisse au dix-neuvième siècle », in Charles Heimberg & al. (dir.), *Mourir en manifestant. Répressions en démocratie*, Lausanne, Éditions d'en bas, 2008, pp. 23-41.

¹⁵ <http://www.publico.es/sociedad/inmigrantes-nuevos-proletarios-excluidos-politica.html>, consulté le 21 février 2015. La version restée disponible à cette adresse ne contient plus l'intitulé « *ciudadanos invisibles* ».

Prenons maintenant des exemples dans le passé et dans l'histoire. Et en premier lieu la figure des témoins. Ceux des grandes catastrophes du XX^e siècle en particulier.

Une synthèse de l'évolution de l'histoire de la Grande Guerre a bien montré que pendant quatre décennies, une première configuration historiographique centrée exclusivement sur une approche politique, diplomatique et militaire de cette tragédie¹⁶ n'avait laissé aucune place aux témoignages de ses principaux acteurs, les soldats. Cela ne signifie pas dans ce cas que ces « poilus » n'étaient pas visibles dans l'espace public. Dès le lendemain de la guerre, ils ont bien sûr été célébrés, et même décorés pour certains. Les commémorations et les hommages aux disparus se sont mis en place très rapidement dans toutes les communes. Dans l'espace francophone, ils ont par ailleurs été des centaines à écrire, et plus rarement à publier, des récits de nature diverse, rédigés au moment des faits ou juste après. Et un très beau travail d'anthologie critique effectué par l'un d'eux, Jean Norton Cru, a même interrogé la vraisemblance testimoniale de chacun d'entre eux, égratignant au passage quelques auteurs littéraires dont les choix esthétiques s'éloignaient bien trop, à ses yeux, de la réalité vécue sur le terrain¹⁷.

Toutefois, jusqu'aux années 1960, c'est au sein de l'historiographie, parmi les historiens et dans leurs travaux, que ces témoins de la Grande Guerre n'étaient encore ni audibles, ni visibles. Ils n'étaient pas encore entrés dans l'histoire. Et même le fait qu'un grand historien comme Marc Bloch se soit lui-même revendiqué comme témoin dans son livre consacré à la débâcle de 1940, *L'étrange défaite*, n'y a rien changé¹⁸. Cela n'a ensuite évolué qu'avec l'émergence d'une histoire économique et sociale de la Première Guerre mondiale. Et ce n'est que plus tardivement, au cours des années 1990, alors même que beaucoup de ces témoins avaient déjà disparu, que leurs écrits ont soudain pris une très grande importance, une situation qui s'est prolongée au-delà de la disparition des derniers d'entre eux, notamment dans le contexte du centenaire entamé en 2014. Un appel lancé par une radio de service public, et encore renouvelé dans le cadre des récentes commémorations, a permis de retrouver des centaines de lettres et carnets de « poilus » dans les greniers des familles françaises¹⁹. Dans un contexte sociétal et culturel dans lequel la figure de la victime occupe une grande place²⁰, et dans le cadre d'un

¹⁶ Antoine Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004.

¹⁷ Jean Norton Cru, *Témoins*, préface et postface de Frédéric Rousseau, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2006 (1929). Cette édition contient des documents relatifs aux premières réactions suscitées par cette publication. Voir aussi Jean Norton Cru, *Du témoignage*, Paris, Allia, 1989 (1930). Cet ouvrage, qui devait être une sorte de résumé, est présenté par l'auteur comme une suite de *Témoins*. Il reprend l'introduction, dans une version enrichie, et un choix d'extraits de « témoignages sûrs », selon l'expression utilisée dans la préface, p. 15.

¹⁸ Marc Bloch, *L'étrange défaite. Témoignage écrit en 1940*, Paris, Gallimard, Folio Histoire, 1990 (1946).

¹⁹ Qui a notamment abouti à une publication qui est désormais très largement utilisée dans l'enseignement de l'histoire : Jean-Pierre Guéno, *Paroles de poilus. Lettres et carnets du front (1914-1918)*, Paris, Libro Document, édition amplifiée par des lettres inédites 2013 (1998).

²⁰ Voir à ce propos, s'agissant de la Seconde Guerre mondiale et de la destruction des juifs d'Europe, Monique Eckmann et Charles Heimberg, *Mémoire et pédagogie. Autour de la transmission de la destruction des Juifs d'Europe*, Genève, Éditions IES, 2011.

régime d'historicité que l'historien François Hartog a décrit comme une forme de « présentisme »²¹, les témoins de la Grande Guerre se retrouvent ainsi au cœur de la transmission de cette expérience traumatique de masse.

Deux autres phénomènes jouent un rôle essentiel dans ces mécanismes de mises en visibilité. Le premier concerne le caractère dans un premier temps inaudible, et la réception impossible, des témoignages traumatiques. Il est parfaitement illustré par le cas de Primo Levi dont *Si c'est un homme*²², son œuvre majeure en matière de témoignage, a connu une première édition strictement confidentielle avant de devenir ce qu'elle est aujourd'hui. D'autres témoins ont eu besoin de laisser passer un peu de temps avant d'écrire ou de témoigner, à l'image d'une Charlotte Delbo dont l'œuvre n'est publiée qu'à partir des années 1960²³, alors qu'elle avait elle aussi commencé à l'écrire dès son retour d'Auschwitz²⁴. Cette dimension temporelle se manifeste également avec des témoins tardifs, qui ont eu plus de facilité à parler avec leurs petits-enfants qu'avec leurs enfants, ou qui se sont mis à parler au soir de leur vie dans l'appréhension d'un oubli irrémédiable après leur disparition.

Le second phénomène concerne les qualifications et requalifications mémorielles qui se sont observées successivement dans l'espace public à propos de la Seconde Guerre mondiale. Yannis Thanassekos en a proposé une typologie constituée par une mémoire patriotique-nationale, puis une mémoire politique-antifasciste et enfin une mémoire communautaire centrée sur la cible spécifiquement juive de la criminalité de masse du national-socialisme²⁵. Cette dernière requalification a permis de dépasser une relative occultation de cette dimension juive qui avait été longtemps noyée dans une conception englobante et indifférenciée de l'ensemble des victimes du nazisme ou des fascismes. Elle mène toutefois aujourd'hui à un autre risque, celui d'occulter au contraire d'autres catégories de victimes, en particulier les politiques et les résistantes. Ainsi, par exemple, alors qu'Auschwitz, malgré toute la complexité de ce site²⁶, est devenu une métonymie de la criminalité nazie, c'est le génocide juif qui est investi pour l'essentiel dans cette représentation. Or, Charlotte Delbo, par exemple, est justement une survivante d'Auschwitz qui a été déportée en tant que résistante communiste. Le risque existe alors que des mises en visibilité bienvenues produisent en même temps de nouvelles formes d'occultation, ou d'insuffisances de reconnaissance.

²¹ François Hartog, *Régimes d'historicité, Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

²² Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Turin, De Silva, 1947 ; Turin, Einaudi, 1958.

²³ Notamment *Le convoi du 24 janvier*, Paris, Minuit, 1965. Ainsi que la trilogie *Auschwitz et après*, publiée en trois volumes chez le même éditeur entre 1970 et 1971.

²⁴ Le premier volume de sa trilogie, *Aucune de nous ne reviendra*, a par exemple été écrit en 1946. Voir son entretien avec François Bott dans *Le Monde* du 20 juin 1975, reproduit in *Les revenantes. Charlotte Delbo. La voix d'une communauté à jamais déportée*, sous la direction de David Caron et Sharon Marquart, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2011, pp. 25-27.

²⁵ Yannis Thanassekos, « Pluralités de mémoires, pluralité de musées », *Le cartable de Clio*, Lausanne, Antipodes, n°11, 2011, pp. 24-32.

²⁶ Mise récemment en évidence dans une belle synthèse de Tal Bruttman, *Auschwitz*, Paris, La Découverte, 2015.

Dans le même sens, l'évolution contemporaine de l'historiographie qui tend à associer les deux guerres mondiales dans une temporalité commune, une sorte de guerre de trente ans, qui ferait du premier conflit la matrice du second, de Verdun la matrice d'Auschwitz, risque de produire à son tour, par sa dynamique relativiste, des effets d'occultation et de nouvelles formes d'invisibilité. En effet, en plaçant tout sur le même plan, et renonçant aux spécificités des situations du passé, et en cédant à l'hypothèse d'une violence invariante au cœur de toute l'histoire humaine, non seulement nous ne serons plus en mesure de distinguer les expériences fort différentes d'acteurs comme les « poilus » de la Grande Guerre ou les résistants des années 1940, mais c'est toute la dimension spécifiquement antifasciste de la Seconde Guerre mondiale, qui n'est pas la seule, mais qui est importante, qui risque de devenir invisible²⁷.

Une autre question historiographique qu'il est utile de prendre en compte dans l'enseignement de l'histoire pour lui donner du sens concerne précisément l'histoire de la Résistance. Ceux des historiens qui en développent une vision restreinte et strictement militaire, renonçant ainsi à la complexité des faits et des situations, rendent incompréhensible l'existence même de la Résistance qui a eu besoin de certaines formes très diverses de soutiens dans la population. Il nous faut donc insister ici, encore une fois, sur l'importance d'appréhender la pluralité des parcours et des postures, leurs évolutions et leurs porosités, comme le font les historiens les plus critiques dans ce domaine²⁸. Là encore, c'est bien de l'action de nombreux invisibles dont il est question sur le fond. Mais il s'agit aussi de refuser ce que Pierre Laborie désigne comme une « doxa glauque »²⁹ de la France occupée qui ne comprendrait que deux infimes minorités de résistants et collaborateurs au milieu d'une vaste majorité d'opportunistes attentistes. C'est pourquoi cet historien spécialiste de l'opinion publique en appelle à des catégorisations plus fines qui respectent autant que possible la complexité des faits et des situations. De la même manière, le concept de « zone grise »³⁰, introduit d'une manière subtile par Primo Levi dans une réflexion sur les limites entre le bien et le mal qui sont observables dans le système concentrationnaire, fait l'objet depuis lors d'usages bien différents et plus problématiques dans l'historiographie italienne où ce terme est utilisé dans le sens peu éclairant et peu opérant d'une égale distance de la population entre fascisme et antifascisme³¹.

²⁷ Voir à ce propos un dossier critique : « XX^e siècle : d'une guerre à l'autre ? » proposée par la revue *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, Paris, Fondation pour la mémoire de la Déportation, n° 3, 2014. Cette revue est désormais distribuée par les Éditions Septentrion à Villeneuve d'Ascq.

²⁸ Notamment François Marcot, « Comment écrire l'histoire de la Résistance ? », *Le Débat*, Paris, Gallimard, n° 177, 2013, pp. 173-185 ; Jean-Marie Guillon, « De l'histoire de la Résistance à l'histoire des Glières. La Résistance dans la mémoire collective », in *Vivre libre ou mourir. Plateau des Glières Haute-Savoie 1944*, Montmélian, La Fontaine de Siloé, 2014 ; Pierre Laborie, *Le chagrin et le venin, Occupation. Résistance. Idées reçues*, Paris, Bayard Folio-histoire, 2^e édition revue et augmentée, 2014 (2011).

²⁹ *Ibid.*, pp. 53-55.

³⁰ Primo Levi, *La zone grise. Entretien avec Anna Bravo et Federico Cereja*, Paris, Rivages-Payot, 2014 (l'entretien remonte à 1982).

³¹ Pour une critique de cet usage abusif, voir <http://larepubliquedeslivres.com/la-zone-grise-ou-les-tribulations-dun-concept/>, consulté le 21 février 2015.

De tels constats concernant des versions réifiées de l'histoire qui finissent par produire des effets d'invisibilité en renonçant à la complexité des faits du passé concernent sans doute aussi la guerre d'Espagne, les représentations dont elle est l'objet en termes de « répétition générale », de guerre fratricide entre deux Espagne, etc., alors qu'elle est beaucoup plus complexe, dans les faits comme dans les mémoires, et qu'elle a donné lieu à des expériences multiples de part et d'autre et au fil du temps³².

Enfin, prenons un dernier cas, concernant cette fois la guerre d'Algérie. Il est en effet significatif de comparer l'écho et les mémoires de deux drames survenus à quelques semaines de distance à Paris. Le premier, le massacre des Algériens du 17 octobre 1961, a été très longtemps occulté et le nombre exact de ceux qui ont été noyés et ont disparu donne encore lieu aujourd'hui à des incertitudes, même s'il n'est plus contesté qu'il ait été important³³. Le second, le massacre de Charonne du 8 février 1962, concerne cette fois des militants français opposés à la guerre d'Algérie, communistes pour la plupart. Dans ce cas, les 9 victimes sont parfaitement connues³⁴ et une commémoration s'installe d'emblée au sein de la gauche française. Nous sommes donc face à deux massacres d'État, mais qui ne font pas les mêmes victimes, et ne produisent pas les mêmes effets d'occultation ou de mise en visibilité. Ce sont deux drames et deux mémoires dont l'évolution est porteuse de sens pour l'étude de l'histoire de cette époque et des suivantes.

FAIRE ÉMERGER DES INVISIBLES

L'une des fonctions de la critique historienne et de son regard dense sur le monde consiste en particulier à faire émerger des invisibles, à leur donner une place dans les narrations du passé et dans la transmission scolaire de son intelligibilité. Et encore une fois, il ne s'agit pas ici de développer une histoire des migrants parce qu'il y a des migrants ou des enfants de migrants dans les classes ; une histoire des femmes, des hommes et de la dimension de genre parce qu'elles accueillent des filles et des garçons ; une histoire des pauvres dans les quartiers pauvres ou une histoire des riches dans les quartiers riches³⁵. L'apprentissage de l'histoire, parce qu'il relève d'une

³² Jesús Izquierdo Martín, « Infertiles distances. La mémoire de l'histoire récente en Espagne », *Le cartable de Clio*, Lausanne, Antipodes, n° 9. 2009, pp. 107-114. Voir aussi Jesús Izquierdo Martín et Pablo Sánchez León, *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*, Madrid, Alianza, 2006.

³³ Voir notamment les travaux pionniers du regretté Jean-Luc Einaudi, *La Bataille de Paris. 17 octobre 1961*, Paris, Seuil, 1991 ; et *Octobre 1961. Un massacre à Paris*, Paris, Fayard, 2001. Ainsi que Sylvie Thenault, « Le fantôme du secret d'État autour du 17 octobre 1961 », in *Le secret en histoire, Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 58, 2000, pp. 70-76, disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mat_0769-3206_2000_num_58_1_404254, consulté le 21 février 2015.

³⁴ L'ouvrage de référence indispensable est celui d'Alain Dewerpe, *Charonne. 8 février 1962. Anthropologie historique d'un massacre d'État*, Paris, Gallimard Folio-histoire, 2006.

³⁵ Voir à ce propos les recherches en cours de Valérie Opériol sur la dimension de genre dans l'enseignement de l'histoire et d'Alexia Panagiotounakos sur l'enseignement de l'histoire des migrations et sa raison d'être. Elles sont esquissées dans Charles Heimberg et al., « L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école », in Jean-Luc Dorier et al. (Éds), *Didactique en construction, construction des didactiques, Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 2013, pp. 147-162.

connaissance de l'altérité et des différences, implique des regards croisés, des regards complémentaires, des déplacements d'échelles et de points de vue. Et il s'enrichit avec la prise en considération de ces problématiques de moindre visibilité parce qu'elles renouvellent profondément les questionnements et les réflexions de l'histoire sur les sociétés humaines.

Cela dit, l'histoire scolaire n'en est pas moins héritière de coutumes didactiques et de traditions de contenus qui la mènent à ignorer des pans entiers de l'histoire humaine et à contribuer pour une large part à des dynamiques d'occultation. Nous n'en sommes pour l'instant qu'au tout début d'un processus d'ouverture et de prise en compte d'une histoire-monde qui fasse sens à partir des réalités locales, nationales et européennes, et de leurs connexions à d'autres espaces. Nous n'avons d'ailleurs pris ici que des exemples qui concernaient l'histoire de quelques pays européens.

Dès lors, et dans un premier temps, comment faire émerger ces invisibles qui ne sont pas tous lointains ? C'est là une question qui regarde la programmation de l'histoire scolaire, la définition de ses thématiques, mais aussi la documentation disponible. À Genève, un groupe de recherche comprenant quelques enseignants travaille sur l'enseignement de l'histoire de l'engagement, notamment pour poser en parallèle la question de la neutralité scolaire et du dilemme consistant à savoir comment faire valoir, comment défendre des valeurs relatives aux droits humains, sans prescrire, sans-à-dire sans tomber dans des formes de catéchisme laïc. Or, les collègues impliqués, appelés à choisir librement les thématiques sur lesquelles ils allaient travailler avec leurs élèves, ont par exemple été intéressés par l'étude de la figure de Thomas Sankara, l'ancien dirigeant burkinabé assassiné, en particulier parce qu'ils disposaient d'un film documentaire réalisé tout récemment³⁶. Il a aussi été question dans les discussions de Jean Jaurès, d'esclaves affranchis ayant écrit sur leur captivité, etc. Bien sûr, il n'est pas étonnant que le thème de l'engagement porte à s'intéresser à des figures visibles, même s'il existe aussi des engagements moins ou pas du tout visibles. Et il va de soi qu'en l'absence de documents, à quelques exceptions près, l'étude des anonymes, des sans-voix et des invisibles est d'un accès plus difficile.

Au-delà de ce problème documentaire, qui peut trouver des solutions accessibles en se contentant d'un nombre restreint de sources disponibles, c'est aussi toute la manière d'inviter les élèves à travailler sur le passé, sur ses acteurs dans leur présent, en fonction de leurs champs d'expérience et horizons d'attente, à laquelle il y a lieu de mieux réfléchir. C'est en effet tout notre questionnement d'aujourd'hui sur le passé qui peut nous faire prendre mieux conscience de l'existence d'invisibles qui ne l'étaient que sous l'effet de notre manque de curiosité. Bien sûr, les élèves ont à découvrir avec ravissement les splendeurs qui ont été créées par les sociétés du passé, pyramides,

³⁶ Christophe Cupelin, *Capitaine Thomas Sankara*, sorti en salles en 2014.

cathédrales, châteaux ou palais, villes de toutes formes et sous tous les climats ; mais il importe alors de les inciter à se demander quels sont ceux qui ont érigé ces splendeurs, dans quelles conditions et à quel prix. De même, le processus d'industrialisation a été rendu possible par du travail humain, mais aussi par de l'énergie qu'il a fallu aller chercher, au moins dans un premier temps, au fond des galeries minières et dans des conditions épouvantables. Certes, avec le *Germinal* d'Émile Zola, publiée en 1885 et jamais oubliée depuis lors, les mineurs ont eu leur part de visibilité dans la culture. Les mémoires minières sont par ailleurs marquées par des listes de martyrs morts au travail et de héros ayant tout fait pour empêcher la fermeture de leur outil de travail, avec parfois d'autres martyrs victimes de la répression sociale. Ceux que l'on a davantage oubliés, et qui sont un peu moins visibles, ce sont ceux qui ont épuisé leur vie dans ce travail particulièrement malsain, qui sont partis prématurément suite à d'inévitables défaillances de santé, ou ceux encore qui ont perdu à un moment donné leur emploi et leur dignité.

Mais l'histoire des invisibles, c'est aussi celle des désaffiliés³⁷, de celles et ceux qui sont à la marge, qui ne sont pas ou plus insérés, qui occupent les prisons ou les hôpitaux psychiatriques dans des conditions qu'il faudrait examiner, connaître et analyser pour vraiment connaître les sociétés qui les produisent³⁸.

POUR CONCLURE...

Il y aurait encore tant à dire, tant d'exemples à donner, tant de réflexions à développer pour nous efforcer d'en oublier le moins possible parmi tous ces invisibles d'aujourd'hui, dont nous n'avons pas parlé, auxquels nous n'avons pas pensé, dont nous n'avons peut-être pas même conscience de l'existence...

La tâche est si vaste, et nous en avons ignoré tellement d'espaces, qu'une didactique de l'histoire des invisibles est probablement d'abord une affaire de posture. Il y a bientôt une vingtaine d'années qu'un numéro de revue consacré au beau thème de la responsabilité sociale des historiens³⁹ rappelait avec force, par la plume de François Bédarida, que l'histoire se devait de demeurer constamment en quête de vérité et de ne jamais céder au relativisme face aux pressions de l'usage public de l'histoire, mais aussi de l'air du temps et des idées reçues. La réflexion proposée par ce colloque introduit peut-être la nécessité d'une autre quête, qui ne contredit pas la première, mais qui la complète, pour l'histoire et son enseignement ; une quête que nous n'avons cessé d'évoquer ici, celle de faire surgir les enfouis et les anonymes, les ignorés et les sans-voix,

³⁷ Au sens donné ce terme par Robert Castel dans *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

³⁸ Un travail critique qui a été au cœur de l'œuvre de Michel Foucault, mais aussi de l'historienne Michelle Perrot en ce qui concerne les prisons au XIX^e siècle. Voir par exemple Michelle Perrot « *Les ombres de l'histoire. Crime et châtiment au XIX^e siècle.* », Paris, Flammarion, 2001.

³⁹ *Diogène*, « La responsabilité sociale de l'historien », Paris, Gallimard, n° 168, 1994.

c'est-à-dire en fin de compte les invisibles, qu'ils soient proches ou lointains. C'est entre autres à partir de cette curiosité que nous parviendrons à donner plus de sens et davantage de saveur à l'histoire scolaire⁴⁰, à ses apprentissages et à toutes les ouvertures qu'elle rend possible quant à notre être-au-monde.

⁴⁰ Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESE, 2008.

APORTES DE LOS AFROS Y AFRODESCENDIENTES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DEL ECUA- DOR Y SU VISIBILIZACIÓN A TRAVÉS DE LA ETNOEDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

NHORA MAGDALENA BENÍTEZ BASTIDAS

Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
Universidad Técnica del Norte
nmbenitez@utn.edu.ec

JORGE IVÁN ALBUJA LEÓN

Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
Universidad Técnica del Norte

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación, se presenta el aporte de afros y afrodescendientes que se han destacado en los campos de la política, la cultura, educación-ciencia, deporte y en consecuencia han forjado la historia del Ecuador desde el siglo XVI hasta el siglo XXI; aquello, ha significado, trabajo, perseverancia, sacrificio, talento, humildad, y además han generado un rol protagónico en la lucha por los derechos humanos, por los ideales y sueños libertarios; también, de: fracasos, retos y desafíos constantes, de logros y legados valiosos. En el presente documento, también se evidencia la invisibilización de dicho Pueblo en los procesos educativos, respecto a: la insuficiente investigación y producción científica del origen, trayectoria, realidades y perspectivas del Pueblo Afrodescendiente, el escaso material bibliográfico y didáctico orientado a los niveles de educación primaria y secundaria, pocos docentes Afrodescendientes en relación a blancos, mestizos e indígenas; además, se registra un porcentaje importante de dicha población que no accede a los diferentes niveles y modalidades de educación y en gran parte no logra concluirlos; también, el nivel de analfabetismo y problemas de discriminación; sin duda, incide en la baja y deficiente ocupación laboral. En atención, a las debilidades antes mencionadas, se plantea mecanismos y lineamientos para visibilizar el legado y las capacidades del Pueblo Afrodescendiente a través del fortalecimiento de la Etnoeducación Formal e Informal, empleando como estrategia la socialización de los aportes de este Pueblo en favor del Desarrollo del Ecuador.

De forma constante, a lo largo del documento, se hace referencia al término afro y afrodescendiente; por lo que, en el primer caso se hace referencia a los primeros africanos que llegaron a las costas del pacífico y empezaron a poblar lo que hoy se conoce como Ecuador; respecto al término afrodescendiente según Antón (2007, p. 13) “se conoce a todos los pueblos descendientes de la diáspora africana en el mundo”; es decir, son

los descendientes africanos que sobrevivieron al comercio esclavista dado en el Atlántico desde el siglo XVI hasta el XIX. Antón (2007), establece que el concepto afrodescendiente busca reemplazar al término negro, por considerarse en muchos casos despectivo y que transporta a una historia de colonización y exclusión. Los hijos de la diáspora africana han gestado y formado parte de importantes luchas por lograr la reivindicación y visibilización total del pueblo afrodescendiente.

Es así, que los Afrodescendientes tienen presencia en Ecuador hace poco más de 500 años, y a través de la historia los afros se han enfrentado con rebeldía a ganar la libertad, tanto que se convirtió en un sueño y una meta para todo descendiente de la diáspora Africana en América y particularmente en Ecuador. Asimismo, su visibilización estaba ausente, tal como afirma Edizon (2006, p. 7) “la presencia de los descendientes de África en la América Andina ha sido invisibilizada y negada. (...)”; situación que es considerada en el proceso histórico del Ecuador como responsabilidad de todos.

Es necesario resaltar que en la Constitución del 2008, en el artículo 57 se señala “No ser objeto de racismo y de ninguna forma de discriminación fundada en su origen, identidad étnica o cultural” y “El reconocimiento, reparación y resarcimiento a las colectividades afectadas por racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia y discriminación” (numeral 2 y 3). Al respecto se debe mencionar que aunque al tiempo presente se evidencian eventos y acciones de reivindicación y visibilización, aún es muy marcado el estigma que se evidencia en muchos de los actores afrodescendientes, por no decir en su mayoría. Como experiencia personal se ha evidenciado paternalismo, discriminación, violencia, quemeimportismo, lo que da lugar a una forma de esclavitud moderna y que, sin lugar a dudas, mucha de esta realidad es generada por sus propios actores.

A continuación, se resalta que la presente investigación en torno a 106 personajes afros y afrodescendientes del Ecuador, fue publicada en un texto digital de acceso gratuito y que se encuentra en el sistema online de eumed.net; sin embargo, para efectos de ponencia, se presenta un breve resumen del aporte de los personajes Afros y Afrodescendiente a la construcción del Ecuador, sin profundizar en cada caso. Además, se plantea el fortalecimiento de la Etnoeducación Formal e Informal en el Ecuador como estrategia de visibilización, no solamente de los Afrodescendientes como actores de desarrollo; sino, los mecanismos para potenciar sus habilidades y competencias individuales y colectivas.

DESARROLLO

Principales Aportes de los Afros y Afrodescendientes del Ecuador desde el s. XVI al s. XXI a la Construcción de la Historia del Ecuador

En el Ecuador, la presencia Africana se recoge desde el mismo descubrimiento de las costas de Esmeraldas en 1526, constituyéndose así, en el primer asentamiento de ascendencia africana (Antón, 2007), habitando tanto zonas urbanas como rurales. Gracias a los

ingresos que generó la mano de obra esclava, su comercio se fue incrementando durante los siglos XVII, XVIII y XIX, llegando a ascender hasta 13 millones de seres humanos en esta condición (Palacios, 1973). Los esclavizados en Ecuador desempeñaron trabajos en las minas de oro y plata en Zaruma, Zamora, Cuenca, Quijos y Esmeraldas, pero también en las haciendas de caña, tabaco y algodón, y de la misma manera en trabajos domésticos en las ciudades de Quito y Guayaquil (Antón, 2007). Se ha constatado, igualmente, que llevaban una vida indigna en las haciendas de los Jesuitas del Valle del Chota, donde eran tratados como mercancía.

Para el siglo XVIII fue el tiempo de fugas, huidas, querellas, reclamos e impugnaciones, se instaló a lo que Tardeu (2006) llama manumisión por rescate, lo que significa que familiares libres podían comprar la libertad de sus conocidos. Según Antón (2007), el proceso de la abolición en el Ecuador fue bastante lento, establecido en 1.851, aunque claro, no significó la libertad total, solo se cambió de forma, es decir, pasaron a trabajar en el concertaje, en el huasipungo y la servidumbre; es decir, siguió siendo un sistema de dominación racial, situación que no ha cambiado mucho a tiempo presente, pues, persiste la exclusión, discriminación y racismo, aunque a veces originado y permitido por el mismo pueblo afrodescendiente.

En la construcción de la historia del Ecuador, Mauniex (1970), Moncada (1977), Reyes (1931) y Antón (2009), coinciden en que la dinámica de identidad, resistencia y construcción ciudadana, se generó en el Ecuador, a partir de la corriente de pensamiento e influencia de Martín Luther King, Malcon X, Leopoldo Sedhar Senghor, Amílcar Cabral, Aimé Cessaire, Franz Fanón, Nelson Mandela en calidad de activistas políticos e ideales del mundo. Es así, que a nivel nacional se replica con: Antón, Alonso de Illescas como pioneros de la Libertad. Según Antón (2012), otro hecho histórico, en el que intervinieron activamente los afrodescendientes es en la Revolución Liberal de 1895, motivados por la promesa de conseguir la libertad y una ciudadanía plena. También se recuerda a varios afrodescendientes como gestores de las luchas libertarias, la construcción del ferrocarril, la Revolución de Esmeraldas más conocida como la Revolución del Coronel Carlos Concha (1913-1916) y más logros, que en gran medida constan en la Constitución del 2008. Desde luego, las luchas revolucionarias no lograron conseguir todos los sueños y anhelos de los afrodescendientes.

La Constitución de 1906, que supuso la separación de la Iglesia y el Estado y la expropiación de las propiedades a las congregaciones religiosas, así como la Ley de Reforma Agraria de 1964 y de 1973, constituyeron una oportunidad importante para la población campesina: los terratenientes podían mantener sus tierras mucho más productivas, generaban empleo, en muchos casos tecnificaron la agricultura y ganadería, y lo mejor de todo es que ya no tenían que compensar a los huasipungueros todos los años de trabajo. Sin duda, los afrodescendientes como los indígenas en todas estas décadas han impulsado la producción, la industrialización y han contribuido a la modernización y consolidación de tres importantes ciudades como son Quito, Cuenca y Guayaquil.

En la Constitución del 2008, Ecuador el concepto de Estado plurinacional e intercultural, interpuso un nuevo marco de derechos, ciudadanía y ordenamiento del territorio. Logró reconocer a los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias como sujetos colectivos de derechos. Además, Handelsman (2001); Hidalgo (1982) y Rahier (1985), concuerdan que la cultura Afrodescendiente ha trascendido fronteras por la calidad literaria e investigativa.

REALIDAD DE LOS AFRODESCENDIENTES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DEL ECUADOR

De acuerdo a la CEPAL (1997), la población afrodescendiente en América Latina y el Caribe suman alrededor de 150 millones, en relación a Estados Unidos que son más de 30 millones, mientras que en el Caribe y Panamá son más del 90%, en América del Sur los afro son más del 50% de su población. Así, en Ecuador, según el censo del 2010, existen 14'483.499 habitantes de los cuales en su distribución: mestizos 71,9%, montubios 7,4%, indígenas 7% y la población afrodescendiente se eleva a 1'042.812; es decir, el 7,2% de la población en relación al censo del 2001, en el que se identificaron 604.009 de Afrodescendientes, equivalente al 4,9% de los habitantes ecuatorianos. Con respecto, a lo señalado, se debe mencionar que en el sistema censal del 2010, en esta categoría se solicitó a la población que se autoidentifique como Afro ecuatoriano(a)/Afrodescendiente, Negro(a) y Mulato(a), y como es lógico de 1.041.559 personas de este grupo se identificaron como afrodescendientes 615.262. Es claro que esta forma de clasificarlos pudo causar confusión, al menos en los dos primeros tipos.

Según Antón "la construcción de la identidad colectiva de los pueblos afrodescendientes ha sido dolorosa y traumática, esto por cuanto el proceso no ha merecido la adecuada atención del Estado y de la sociedad; por el contrario se ha invisibilizado y estigmatizado a la colectividad como parte del grueso de la identidad nacional, considerándola asimilada a la sociedad mayoritaria" (2005, p. 2). Sin duda, las brechas sociales que separan a los Afrodescendientes de los mestizos y los blancos se evidencian al momento de acceder a la educación y específicamente en la educación superior.

Según el informe técnico elaborado en el 2004 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos y la Secretaria Técnica del Frente Social, y difundido por la Defensoría del Pueblo, respecto a la percepción de racismo en el Ecuador, reveló que el 65% de los encuestados admite que la población ecuatoriana es racista, pero contradictoriamente sólo el 10% se asume responsable de estas prácticas y el 88% reconoce que las principales víctimas del racismo en el país son los afro ecuatorianos.

Revisando los informes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMS), se puede notar que el nivel de analfabetismo en los Afrodescendientes es realmente alto; en el 2007 representa, el 12,63%, que aunque baja hasta el 8,66% en 2010, sigue siendo muy elevado. Asimismo, se registra bajos años de escolaridad en el pueblo Afrodescendiente,

el nivel de escolaridad de un afro es del 6,9 años, mientras que los años de escolaridad de los blancos es de 9 años. La tasa neta de asistencia a la secundaria en los Afrodescendientes apenas llega al 38,8%, mientras en el país esta tasa bordea el 55,3% y en los blancos el 58%. La brecha de la tasa neta de escolaridad superior blanco/ Afrodescendiente fue de 61%; mientras que, la brecha mestizo/afrodescendiente alcanzó el 25%; lo que significa, que 8 de cada 100 afrodescendientes están en la universidad, en cambio en los mestizos son 20 por cada 100 y a nivel nacional 18 por cada 100. Sin duda, estos datos reflejan los precarios indicadores de educación que presentan los afrodescendientes y además confirman los bajos logros de desarrollo que pueden alcanzar estos ciudadanos. Es importante señalar, que es un factor que incide fuertemente en las oportunidades en el mercado laboral, en los ingresos e incluso en la autoestima. Las mujeres afrodescendientes y los jóvenes son el sector que más atención requiere en el campo de la educación.

El ministro de Relaciones Exteriores, Ricardo Patiño en el 2012, manifestó que Ecuador ha mejorado los indicadores educativos relacionados a los grupos étnicos indígenas y afroecuatorianos aunque aún no es satisfactorio para el gobierno; sin embargo, y de acuerdo al Informe Nacional de Derechos Humanos del mismo año, se señala que la tasa neta de matrícula de los indígenas en el nivel de Educación Básica se incrementó de 89,0% en 2006 a 96,6% en 2011. Mientras, que en el mismo rubro, la tasa neta de matrícula de los afrodescendientes pasó de 88,3% 2006 a 93,5% en 2011. La fuente es el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en la Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo Urbano. En Educación Media, la tasa de matriculación del sector indígena registró 24,3% en 2006 y se incrementó a 46,9% en 2011. Mientras que en los afrodescendientes aumentó de 44,2% en 2006 a 58,5% en 2011. Está claro que la gratuidad de los estudios universitarios mejoró el acceso a los centros de estudio, así la matriculación indígena en el sistema universitario pasó del 6,5% en 2006 al 14,5% en 2011 y afrodescendiente pasó del 9,5% en 2006 al 19,7% en 2011.

También es importante destacar que el Ecuador desde 2009 hasta 2012, ejecutó el Plan Plurinacional para eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural, mismo que estuvo conformado por cinco ejes: Justicia y Legislación, Integralidad de Derechos, Educación, Comunicación e Información, Participación Ciudadana y Fortalecimiento Institucional, y Relaciones Internacionales. Así, en el marco del Sistema Intercultural Bilingüe, para el año 2010 se implementó cerca de 2.000 centros educativos, con unos 6.000 profesores pertenecientes a nacionalidades y pueblos en 16 de las 24 provincias del país. No obstante, la visualización de maestros afrodescendientes, sigue siendo baja en relación a los demás grupos sociales.

Entre algunos de los logros para el bienestar del Pueblo Afrodescendiente, desde el año 2006 al 2014, se debe destacar: A nivel de la Constitución, Capítulo I, Art. 11: "El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad". Arts. del 56

al 60 se detallan 21 derechos colectivos, entre ellos: el derecho específico a no ser objeto de discriminación por origen, identidad étnica o cultural lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género. Art. 58 se reconocen expresamente los derechos colectivos del pueblo afro ecuatoriano.

Además, se han aprobado algunas leyes secundarias o Decretos que reconocen al pueblo Afro ecuatoriano, tales como como:

- Decreto legislativo, 2 de octubre Día Nacional del Pueblo Afro ecuatoriano 1997,
- La Ley de los Derechos Colectivos del Pueblo Afro ecuatoriano 2006.
- Decreto Ejecutivo No. 180 reforma El Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE-2005).
- Decreto Ejecutivo N° 279 reforma la Corporación de Desarrollo Afro ecuatoriano (CODAE-2007).
- Decreto N° 60, Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural 2009.

Es importante notar que de acuerdo al Informe Técnico de la Defensoría del Pueblo del 2010, existen al menos 45 Organizaciones Afroecuatorianas, las cuales trabajan con y para su pueblo. En los resultados de tipo de ocupación por etnia del mismo año, se aprecia que los Afrodescendientes en un 2,70% ocupan puestos de Directores y Gerentes frente a los mestizos que llegan al 77,80%; respecto a profesionales científicos e intelectuales, apenas el 3,12% en relación al 84,04% de los mestizos, en campos técnicos y profesionales del nivel medio, los Afrodescendientes ocupan el 4,53%, frente al 81,68%, como personal de apoyo administrativo, el 5,2% frente al 80,72%, en calidad de trabajadores de los servicios y vendedores el 7,83% en relación al 74,55%, como agricultores y trabajadores calificados del 4,5% frente al 50,65% y en campo de oficiales, operarios y artesanos 7,91% en relación 75,52% de los mestizos.

Para el 2014, el Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, manifestó que se está impulsando procesos de inserción intercultural, de allí que indígenas y afrodescendientes tendrán mayores oportunidades para acceder a la educación de nivel superior; en donde se enfatice en: la investigación sociolingüística, lenguas indígenas, la recuperación de la lengua y el proyecto educativo lenguas ancestrales. Asimismo, se propone carreras específicas relacionadas con la interculturalidad y becas exclusivas para pueblos y nacionalidades. Desde luego, aún se encuentra en proceso.

Visibilización, concienciación y revalorización del legado del Pueblo Afro y Afrodescendiente a través del fortalecimiento de la Etnoducción Formal e Informal.

Es vital ejecutar acciones tendientes a la visibilización del legado de los personajes afrodescendientes, a través del fortalecimiento de la etnoducción, que permite el vínculo al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, respetando las creencias y tradiciones de cada grupo o comunidad. Para el efecto, es necesario construir sistemas educativos interculturales, incluyentes y respetuosos de la diversidad étnica, en

los cuales se garantice el acceso total a la población, se mejore los programas de alfabetización y se incremente el porcentaje de profesionales afrodescendientes. Así se proponen los siguientes lineamientos:

- a. Garantizar la inserción de los Afrodescendientes en todo el sistema de desarrollo del Ecuador de forma obligatoria y dinámica.

Como se ha revelado anteriormente, la brecha existente entre Afrodescendientes y los demás grupos sociales del Ecuador es muy amplia, por lo tanto, el Gobierno deberá evaluar los procesos actuales, con la finalidad de garantizar el acceso al desarrollo de estudios de diferente nivel y modalidad y elevar el nivel de ciudadanos que han iniciado y concluido sus estudios hasta el nivel superior. Una alternativa válida, será la concesión de becas de estudios a nivel superior, garantizando siempre la efectividad de los procesos de admisión, y un mecanismo válido a través de capacitación previa que asegure dicho propósito. La Educación, será la única herramienta, que pueda garantizar la disminución de la discriminación y la efectiva inserción en todos los campos de desarrollo que exige la economía nacional.

Se recomienda que fundamentalmente en zonas con mayor presencia afro descendiente, como son Esmeraldas, Guayas, Pichincha, entre otros, se institucionalice una ley de cuotas en las universidades públicas y privadas, esto con la finalidad de asegurar una mayor representación y participación afro en la campo académico.

- b. Rediseñar el currículo escolar, en el que se garanticen objetivos y contenidos programáticos de la historia, realidad y futuro de la Cultura Afrodescendiente, incorporando esencialmente el legado de los personajes Afros y Afrodescendientes que han aportado a la construcción de la historia del Ecuador.

En los textos escolares de ciencias sociales, que utilizan los estudiantes de Educación General Básica del Ecuador, se presentan contenidos sobre historia del Ecuador y el estudio de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del país; más sin embargo, en el segundo caso se debe profundizar en el conocimiento de cada grupo humano que está presente en la geografía Ecuatoriana y si es necesario, debe ser secuencial en los años de estudio. En el caso de los Afros y Afrodescendientes, es muy limitada la información presente en los textos, se hace referencia a la ubicación geográfica, un poco de historia, música, danza y gastronomía de forma breve, pero no se resalta el rol que han desempeñado muchos de los representantes de este Pueblo a través de la Historia.

- c. Diseñar material didáctico físico y audiovisual interactivo para fomentar un efectivo aprendizaje y concienciación sobre el valor de la vida y obra de personajes Afros y Afrodescendientes. Dicho material puede ser entregado a las Instituciones Escolares como parte del Programa de Gobierno de entrega gratuita de materiales de estudio.

Con el propósito de estandarizar el estudio de los contenidos en el sistema de educación general básica del Ecuador, se propone, que el Ministerio de Educación elabore, produzca y distribuya a todas las Instituciones Educativas, material didáctico, físico y audiovisual, que permita ilustrar y efectivizar el aprendizaje del Pueblo Afrodescendiente; es decir, se requiere que exista una dinámica y sinergia entre el sistema educativo y las culturas vivas del Ecuador.

- d. Organizar y desarrollar encuentros, congresos, seminarios, talleres y foros que contribuyan a enaltecer las acciones positivas de los Afrodescendientes.

Las Organizaciones Sociales que están conformadas por Afrodescendientes, han desarrollado varios eventos que han permitido el debate y la toma de decisiones en beneficio de su clase. Sin embargo, manifiestan que son poco escuchados y tomados en cuenta a la hora de ejercer cargos que determinen decisiones regionales y nacionales; de lo cual, argumentan que en Ecuador no se ha disminuido la discriminación.

- e. Fortalecimiento de los procesos organizativos de los Afrodescendientes.

Con el propósito de no soslayar los esfuerzos desarrollados por muchos dirigentes y representantes del Pueblo Afrodescendiente, es vital, que se continúe fortaleciendo los procesos de organización social; que a la fecha, aunque se ha logrado poco, si ha representado una mejora en los diferentes ámbitos que implican el desarrollo. Desde luego, las Organizaciones deben trabajar de forma propositiva, ya que será el único mecanismo para conseguir mejores condiciones del Pueblo Afrodescendiente.

- f. Desarrollo de una campaña masiva para concienciar sobre los efectos que produce la discriminación racial, inequidad y no reconocimiento de los derechos humanos. Las acciones tendientes a concienciar en la población ecuatoriana el respeto y la solidaridad deben estar desarrolladas entre el Gobierno y las diferentes Organizaciones Afroecuatorianas. Deberá constituirse, no solamente en una campaña de uso de medios masivos, sino también, a través de cursos, talleres de concienciación en la población y más aún dirigida al mismo Pueblo Afrodescendiente, ya que si se eleva el nivel de autoestima y nivel de educación, sin duda, serán ellos quienes impriman en la sociedad Ecuatoriana el respeto y la admiración a tan importante Pueblo. Para el efecto, se plantea la socialización de las luchas y logros de los tantos personajes Afros y Afrodescendientes, que le han aportado de forma valiosa a la construcción de la historia del Ecuador.

- g. Eliminar el analfabetismo en toda la geografía de los afrodescendientes y sobre todos mejorar la productividad y competitividad del sector agrícola de todas las zonas afro ecuatorianas que posean este potencial.

Como se ha referido anteriormente, la tasa de analfabetismo en Ecuador, aún sigue siendo alta, por lo que, es necesario que el Gobierno Nacional, continúe desarrollando Programas de Alfabetización en los sectores más vulnerables de la Sociedad Ecuatoriana, y además se promueva alternativas de estudios a distancia. Es

importante considerar que gran parte de la Población Afrodescendiente se encuentra en las zonas rurales y los accesos a sistemas de educación media y superior, se encuentra limitada por la distancia y deficiente economía. De tal manera, que la implementación de un Sistema de Educación a Distancia, se convertiría en una alternativa muy aceptada.

- h. Etnoeducación Informal para la Población Afrodescendiente.

La Etnoeducación informal, se convierte en una alternativa complementaria ideal para llegar a las bases sociales. Desde luego, se requiere del apoyo y nexo que mantienen las Organizaciones Sociales de Afrodescendientes y que han sido creadas para diferentes motivos como: organización política, artesanal, gastronómica, artística, deportiva, literaria, entre otras. Este tipo de educación puede generar resultados favorables en cuanto a elevar el nivel de conciencia y autoestima, y para ello se plantea la socialización de la valía de personajes Afrodescendientes que han aportado a la construcción de la Historia del País. Asimismo, estas jornadas de socialización, de pueden alternar con actividades lúdicas, motivacionales y orientadas a elevar la productividad individual y colectiva.

- i. Fortalecer el sistema de Educación Semipresencial y a Distancia Intercultural.

Los indicadores sociales demuestran que la situación actual de los Afrodescendientes aunque ha mejorado aún requiere de toma de decisiones y recursos que se encuentren orientados a desarrollar habilidades y competencias en niños, jóvenes y adultos y respetando la equidad de género, así:

Niñas(os).-Centros y/o Escuelas para formar sobre temas artísticos: baile, danza, artesanía, concienciación del valor de su Pueblo.

Jóvenes.-Centros y/o Escuelas interculturales, para formar sobre temas artísticos, literarios, investigación intercultural, oficios.

Adultos.-Alfabetización, cursos talleres sobre artesanía, agropecuaria, construcción, oficios. Es decir, una formación, que asegure un emprendimiento.

- j. Presupuesto para Emprendimientos Afrodescendientes.

Sin duda, existe explotación en la mano de obra de los Afrodescendientes; por lo que se recomienda que dentro de un proceso de capacitación para el fortalecimiento de habilidades y competencias, también se asegure el financiamiento a los diferentes emprendimientos, que desde luego, deberá contar con un sistema de asesoría, seguimiento y evaluación permanente, para que el éxito sea determinante.

CONCLUSIONES

La visibilización del Pueblo Afrodescendiente se logrará si se fortalecen los procesos de la Etnoeducación Formal (EGB) e Informal. En el primer caso, fortaleciendo los contenidos de estudios en las Ciencias Sociales del Sistema de Educación General Básica, en la cual se garantice temas sobre el legado de personajes afros y afrodescendientes, que

se han destacado en todos los ámbitos y que merecen ser conocidos para ser valorados; así como, se debe garantizar de forma absoluta el acceso total a la educación de este pueblo que aún presenta indicadores por debajo de la media. En el segundo caso, es importante que el Estado Ecuatoriano declare y ejecute políticas tendentes a revitalizar la autoestima del Pueblo Afrodescendiente a través de procesos de capacitación de los grupos y actores sociales, y que se motive con temas inherentes a la socialización y/o difusión de la valía de dirigentes y sus diferentes representantes que se han destacado en los campos: político, artístico, literario, educativo, científico y deportivo, con el propósito de incentivar un espíritu capaz de perseverar por las causas e ideales justos y legítimos, que conlleve a la preparación y fortalecimiento de las habilidades y competencias individuales y colectivas.

El Pueblo Afrodescendiente se encuentra estructuralmente vinculado a un tipo de ocupación que hasta la actualidad ha funcionado como un dispositivo de poder exitoso para sostener la acumulación del capital en función de la sobre explotación de la mano de obra naturalmente inferiorizada. Aunque al 2014, se observen indicadores que han mejorado la situación de los Afrodescendientes en el Ecuador, es aún evidente, que la población reconocida como “blanca” y “mestiza” pueda acceder a los trabajos mejor remunerados, y por tanto de status y decisión política. Lo afro descendientes e indígenas se vieron y se ven obligados a desarrollar los puestos más humildes de servidumbre y sobre explotación.

Aunque aparentemente haya disminuido en cifras la discriminación y racismo al pueblo afro descendiente, es evidente, que en la cotidianidad socio cultural, económica y política del Ecuador, se utiliza o aprovecha más para figurar una estructura y discurso social, más que con hechos y realidades favorables a tan importante Pueblo.

Evidentemente el Plan Nacional del Buen Vivir del 2009-2013, logró la ocupación del 30% del Pueblo Afrodescendiente, sin embargo, ha resultado un modelo excluyente. Pues en el censo del 2010, se aprecia de manera general que el pueblo Afro descendiente, en conjunto con la población indígena, tiene los peores indicadores sociales y económicos. Se espera en el Plan 2013-2017, mejorar las competencias individuales y colectivas, para favorecer la ocupación a través de la meritocracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón, J. (2005). *Afroecuatorianos: invisibilidad, racismo, exclusión y pobreza*. En: Secretaría Técnica del Frente Social. Quito.
- Antón, J. (2007). *Afroecuatorianos. Fundación Museo de la Ciudad. 2007. Afrodescendientes, una historia dinámica de identidad, resistencia y ciudadanía*. Fundación Museo de la Ciudad. (pp. 07-109). Quito.
- Antón, J. (2009). *El proceso organizativo afroecuatoriano: 1979-2009*. Tesis doctoral no publicada. FLACSO, (p.87). Quito.

- Antón, J. (2012). *El Liberalismo, la Revolución Liberal y los Afroecuatorianos*, (p.119).
- Astaíza, M (2004). El Pueblo Afrodescendiente en el Ecuador. Informa Temático, Defensoría del Pueblo.
- CEPAL (1997). Panorama Social de América Latina: Disponible en: www.eclac.cl/d.asp?id=4649.
- CEPAL, SEGIB y CAF (2004). Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo. 9789264224971 OCDE, ECLAC.
- Handelsman, M. (2001). *Lo Afro y la Plurinacionalidad*. (pp.34-123). Editorial Abya Yala.
- Mauniex, D. (1970). *Historia de la Trata de Negros*. México: A.LD.
- Rahier, Jean (1988). La población afroimbabureña, Doc. Quito.
- Reyes, O. (1931). *Historia de la República*. Quito, Imprenta Nacional.
- Tardieu, J. (2006) *El negro en la Real Audiencia de Quito*. Siglos VI-XVIII, ABYA YALA, IFEA, COOPI, (p. 15). Quito.

ASPECTOS VISIBLES E INVISIBLES DE LAS GUERRAS Y SU RELEVANCIA PARA UNA CULTURA DE PAZ. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

ROBERTO CAGIAO SOUTO

Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
roberto.cagiao.s@gmail.com

XOSÉ ARMAS CASTRO

Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
xose.armas@usc.es

LAS GUERRAS DEL SIGLO XX. ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS Y EDUCATIVOS

Recientemente se ha cumplido el primer centenario del inicio de la I Guerra Mundial, “La Gran Guerra” que dio inicio al “corto” siglo XX, un siglo jalonado de guerras y conflictos armados de diversa magnitud y naturaleza, hasta tal punto que el siglo XX no puede concebirse disociado de la guerra (Hobsbawn, 1998).

La guerra tuvo un papel fundamental en la historiografía tradicional debido a su enfoque marcadamente político. Con la aparición de nuevas corrientes historiográficas en la segunda mitad del siglo XX, los enfoques y protagonistas de la historia pasaron a ser otros, la economía, los conflictos sociales, la cultura, las ideas, la estética, etc.; y la guerra perdió importancia en el análisis histórico siendo considerada en algunos casos como un nicho propio de militares y eruditos (WEB-E38, 2000).

El resurgir historiográfico de la guerra en las últimas décadas del siglo XX trajo consigo nuevos enfoques. La historia de la guerra dejó de centrarse en las batallas y los generales para acercarse a una historia “desde abajo” en la que el soldado y sus vivencias ganan el protagonismo a generales y batallas (Kühne y Ziemann, 2007). El análisis sobre guerras y conflictos armados del siglo XX arroja un balance en el que los conflictos lejos de disminuir alcanzaron máximos históricos según los datos ofrecidos por los informes de instituciones como *Peace Research Institute* (García Pérez, 2008). En toda la producción historiográfica al respecto una realidad destaca por encima del resto y debe constituir la base de la enseñanza de las guerras en el sistema educativo: el elevado grado de violencia y barbarie de las guerras del siglo XX.

A lo largo del siglo XX la guerra ha cambiado de forma respecto a las de épocas anteriores. La guerra total supuso la implicación no sólo de los militares sino también de la población civil que se convirtió en víctima de las guerras a unos niveles antes nunca vistos¹. También implicó, especialmente en los conflictos de mayor envergadura, un esfuerzo económico sin precedentes que generó importantes efectos sobre el conjunto de la economía mundial. Estos cambios también afectaron a la sociedad en su conjunto, como sucedió con la incorporación de las mujeres al mercado laboral en el contexto de las dos guerras mundiales. Igualmente el desarrollo tecnológico estuvo estrechamente unido a la guerra. Por un lado, avances tecnológicos nacidos en el ámbito militar tuvieron su aplicación en la vida civil; por otro, esos avances tecnológicos cambiaron de forma radical la naturaleza de la guerra. El desarrollo de la aviación y de bombas con una capacidad de destrucción creciente supuso un aumento extremo de las bajas civiles y la destrucción de infraestructuras y del medio natural, y universalización de armas ligeras baratas permitió nuevas formas de hacer la guerra y nuevos protagonistas, como el caso de los niños y niñas soldado (Bastida, 2009).

García Pérez (2008) pone de manifiesto que la mayoría de conflictos a partir de la II Guerra Mundial son “conflictos menores” de carácter interno que se producen en África y Asia. Esto hace que, en un círculo que se retroalimenta, aquellas poblaciones más desfavorecidas económicamente son también las más sacudidas por la guerra. De igual modo explica en buena medida otra de las grandes lacras de la guerra lo largo del siglo XX: el desplazamiento masivo de refugiados (Hobsbawn, 1998).

Todos estos rasgos que caracterizan las guerras del siglo XX y de la actualidad son los que deben formar parte de los currículos y de las prácticas escolares de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. El objetivo de esta didáctica de la guerra debe de ser la educación para la paz. Para ello no se debe dejar de lado la enseñanza de las guerras sino que el estudio y reflexión sobre la guerra como fenómeno histórico debe ser la base para una posición crítica y racional en defensa de la paz (WEB-E38, 2000; Delval y del Barrio, 2002).

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. UNA FORMA DE APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS GUERRAS

A partir de las aportaciones de Serge Moscovici y sus seguidores (Wagner et al., 2007, Jodelet, 2008), la teoría de las representaciones sociales intenta hacer comprensibles los mecanismos por los cuales las personas y los grupos sociales conformamos nuestra visión de la realidad. Las representaciones sociales son una forma de conocimiento social que se sitúa entre el conocimiento científico y el saber de sentido común y permite a las personas manejarse en la vida diaria en medio del continuo flujo de informacio-

¹ Se calcula que en las últimas décadas el 80-90 % de las muertes provocadas por las guerras son de población civil (Bastida, 2006).

nes. Las representaciones sociales se construyen en el interior de los grupos cuando los individuos debaten temas de interés común o cuando algún acontecimiento considerado digno de interés produce un eco importante en los medios de comunicación o en las conversaciones cotidianas. Resultan decisivas en su formación las condiciones históricas en que se desenvuelven las personas, su inserción en un determinado grupo (de género, clase, edad, cultura, etc.) y las instituciones con las que interactúan, entre ellas, la familia, la escuela, los grupos de referencia o los medios de comunicación.

Desde el campo de la psicología social en el que se origina, la teoría de las representaciones sociales ha desarrollado aplicaciones importantes en otras disciplinas sociales como la sociología, la ciencia política, la historia y, por supuesto, las ciencias de la educación. En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, la teoría de las representaciones otorga un gran potencial a la indagación sobre las concepciones de estudiantes y profesores en relación con diversos contenidos sociales e históricos al insistir en su origen social, su carácter compartido y su función práctica.

El marco teórico de las representaciones sociales ha sido utilizado por varios autores para indagar sobre la comprensión de diferentes temáticas históricas. Aquí haremos referencia sólo algunos ejemplos recientes. Un amplio grupo de investigadores encabezado por Liu (Liu et al., 2005) llevó a cabo una investigación sobre las representaciones sociales de jóvenes de 12 países diferentes sobre los acontecimientos y personajes históricos más influyentes en la historia mundial de los últimos 1.000 años. Los resultados desvelaron que los acontecimientos políticos, significadamente las guerras, y los varones europeos y norteamericanos son los que pueblan de forma generalizada el imaginario de los jóvenes, más allá de las diferencias culturales. Por otra parte, Sarrica y Wachelke (2009) realizaron una indagación sobre las representaciones de una muestra de adolescentes italianos (entre 14 y 17 años) sobre la guerra y la paz, utilizando la técnica de asociación de palabras. Los resultados pusieron de manifiesto que los adolescentes comparten una perspectiva de las guerras dominada por el dramatismo, la destrucción y la muerte, mientras los factores, y las consecuencias sociales, políticas o culturales ocupan un lugar secundario. En España, Delval y del Barrio (2002) realizaron un análisis de la evolución de la comprensión de las guerras y sus causas en estudiantes de 6 y 14 años. El estudio concluye que existe desde edades muy tempranas un rechazo general hacia la guerra por sus efectos negativos, mientras el conocimiento de las causas, los actores o los efectos van apareciendo progresivamente en función del acceso a la información.

MÉTODO

Este trabajo ofrece los resultados iniciales de una indagación llevada a cabo con dos grupos de estudiantes de 1º curso de Bachillerato de un Instituto de Educación Secundaria de Santiago de Compostela, con un total de 58 estudiantes de entre 16 y 18 años, utilizando un cuestionario que pretendía identificar las representaciones sobre las

guerras del siglo XX. El cuestionario constaba de 5 ítems en los que se solicitaba a los estudiantes que citasen los conflictos más importantes del siglo XX, los factores que causaron estos conflictos y si consideraban que el siglo XX fue un período especialmente conflictivo. Finalmente, se pedía que elaborasen una narración breve (7-8 líneas) valorando los efectos más importantes de las guerras del siglo XX. Los datos se recogieron durante el curso 2013/14 en el contexto de aula y antes de que los estudiantes recibiesen instrucción sobre las dos guerras mundiales.

Para el análisis de los datos se han utilizado criterios estadísticos básicos y se establecieron categorías que permitieran interpretar los datos e informaciones manejadas por los estudiantes, en el sentido en que actúan las teorías fundamentadas en datos. Al mismo tiempo, también se ha tenido en cuenta los resultados de otros estudios sobre las representaciones de las guerras (Delval y del Barrio, 2002; Sarrica y Wachelke, 2009).

Para el análisis de las narraciones sobre las consecuencias de las guerras del siglo XX, hemos utilizado las categorías SOLO, diseñadas por Biggs y Collins en 1982 (Hernández Pina et al. 2005) para evaluar el nivel de complejidad alcanzado en el aprendizaje de un determinado contenido. Para ello, distinguen 5 niveles de aprendizaje que denominan: *pre-estructural*, *uniestructural*, *multiestructural*, *relacional* y *abstracción extendida*. Para nuestro análisis, agrupamos las cinco categorías en tres, que hacen referencia a tres niveles progresivos de complejidad, desde uno más superficial y concreto a otro más profundo y abstracto.

REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SOBRE LAS GUERRAS DEL SIGLO XX

El cuestionario descrito proporcionó una cantidad importante de datos que permiten identificar las representaciones de los estudiantes sobre las guerras del siglo XX, detectar los aspectos invisibles o desaparecidos, y formular ideas y prácticas para una didáctica crítica de las guerras que desemboque en una cultura de paz.

Preguntados por las guerras y conflictos más relevantes del siglo XX los estudiantes citaron un total de 19 conflictos. No hubo grandes sorpresas. La II Guerra Mundial fue señalada por todos los alumnos y la “Gran Guerra” por 55 de los 58 de la muestra. Los otros dos conflictos citados de forma mayoritaria fueron la Guerra Civil Española y la Guerra Fría. Estos resultados son consistentes tanto con los contenidos de los currículos escolares como con las informaciones procedentes de distintos medios: cine, televisión, literatura, comics, videojuegos, etc. Por lo demás, confirman los obtenidos por otras investigaciones similares en diferentes países (Liu et al., 2005).

Sin dejar de lado estas guerras de gran relevancia en la educación histórica, nos parece necesario que otros conflictos y guerras referidas a áreas “no occidentales” tengan presencia en los contenidos escolares. Como se ha dicho previamente, la mayoría de conflictos armados se producen en África y Asia, y están relacionados con situaciones de injusticia, pobreza y abusos que son muy relevantes para una educación para la paz.

Tabla 1. Conflictos del siglo XX citados por los estudiantes.

Guerra/Conflicto	Nº de citas (n = 58)
II Guerra Mundial	58
I Guerra Mundial	55
Guerra Civil Española	46
Guerra Fría	40
Guerra de Vietnam	19
Crack de 1929	6
Revolución Rusa	4
Guerra de los Balcanes	
Crisis de los misiles	3
2ª Revolución industrial	
Guerra de Corea	2
Guerra del Golfo	
Guerra de Afganistán	
Otros	1

Mayoritariamente los estudiantes señalan varias causas de distinta naturaleza desencadenantes de las guerras, lo que resulta satisfactorio teniendo en cuenta el carácter complejo de la guerra. Entre las causas más citadas destacan el “afán de poder o dominio” (27 citas) y las disputas territoriales (19). También las causas de carácter ideológico están muy presentes (19) junto a factores económicos (15). Este carácter multicausal de las representaciones de los estudiantes concuerda con estudios anteriores realizados en España (Delval y del Barrio, 2002) e Italia (Sarrica y Wachelke, 2009).

Hay factores causantes de las guerras que resultan invisibles a los estudiantes y que deben hacernos reflexionar sobre nuestro trabajo de enseñanza. Las causas que podemos englobar en la categoría social (desigualdad, pobreza, protestas ciudadanas) tienen una presencia minoritaria en las respuestas de los estudiantes. También aparecen de forma residual las tensiones étnicas y religiosas presentes en un número elevado de conflictos del siglo XX (García Pérez, 2008), especialmente en aquellos conflictos “olvidados”.

Una amplia mayoría de los alumnos, 40 de los 58, señalaron el siglo XX como el más conflictivo de la historia, destacando específicamente que las guerras de este periodo se caracterizaron por un mayor grado de violencia con resultado de más destrucción, muertes y desplazamientos forzosos que en épocas anteriores. En este sentido, consideramos que se ha conseguido hacer llegar a los estudiantes, desde dentro y fuera de las instituciones educativas, una de las características diferenciales de las guerras en el siglo XX y de la actualidad.

La breve narración solicitada a los estudiantes sobre los efectos que en su opinión tuvieron las guerras del siglo XX nos permite realizar un análisis cualitativo y una evaluación de los aprendizajes utilizando la taxonomía SOLO para evaluar la calidad del

aprendizaje de los estudiantes (Hernández Pina et al., 2005). Para este análisis utilizaremos una estructura en tres niveles de progreso creciente, en base a la complejidad y profundidad de las narraciones de los estudiantes.

El primer nivel se correspondería con las categorías preestructural y uniestructural de la taxonomía SOLO. En este nivel encontramos un número reducido de narraciones en las que los estudiantes se limitan a señalar un único efecto de las guerras sin mayor elaboración o relación con otros factores. El efecto señalado por los estudiantes de manera unánime es la cantidad de muertos y heridos provocados por las guerras del pasado siglo. La simplicidad de estas respuestas denota cierto desinterés y falta reflexión sobre la cuestión planteada. Este ejemplo podría ser representativo de lo que estamos diciendo: “El efecto más importante de la guerra fue la cantidad de muertos” (16 años, hombre)

Un segundo nivel en el que podemos encuadrar una mayoría significativa de las narraciones se corresponde con el nivel multiestructural en el cual los estudiantes señalan diversas consecuencias de las guerras, pero establecer relaciones entre los diversos elementos. Los efectos señalados por los estudiantes son variados. Junto a los muertos y la devastación ya señalados, aparecen efectos de distinta naturaleza como los cambios territoriales y políticos, los efectos económicos o elementos de carácter más positivo como la incorporación de la mujer al mundo laboral o la creación de las Naciones Unidas. Los estudiantes de este nivel poseen una cantidad importante de información sobre las guerras coincidentes en algunos aspectos con el discurso historiográfico más actual, sin embargo muestran limitaciones para generar una narración en la que se relacionen los distintos efectos derivados de la guerra o construir un discurso personal. Veamos un ejemplo significativo:

Los efectos más importantes de las guerras son que hubo mucho empobrecimiento, se redujo la natalidad y subió la mortalidad. Se creó la ONU, y las mujeres empezaron a tener un papel importante en la humanidad porque les dejaban votar, conducir coches... (17 años, mujer).

En el tercer nivel, de mayor profundidad y que debe convertirse en el objetivo de la enseñanza, encontramos narraciones en las que no sólo se señalan varios efectos de las guerras sino que también se establecen relaciones entre los distintos elementos. En los ejemplos de mayor grado de competencia los estudiantes demuestran la capacidad para elaborar un discurso propio de rechazo a la guerra en sus diversas formas. Las respuestas agrupadas en este nivel suponen un número significativo de la muestra, similar al del segundo nivel. Las narraciones demuestran que los estudiantes comprenden las relaciones existentes entre distintos efectos de las guerras: económico, social, demográfico e incluso moral. También aparecen referencias a elementos invisibles en otras respuestas y que son de gran relevancia desde la perspectiva de la educación para la paz, como las referencias a los genocidios, los abusos sobre la población civil y especialmente hacia las mujeres, las consecuencias medioambientales o el fenómeno de los niños soldados. Se

hacen referencias no sólo a las consecuencias más palpables de la guerra sino también a otras menos visibles como “el empobrecimiento moral” o las “perdidas artísticas y culturales”. También en este nivel aparecen otras geografías, con referencias a conflictos en África, Asia y Latinoamérica. He aquí dos muestras de este tipo de discursos:

El primero y más importante efecto de una guerra es la degradación que hace de la condición humana, convirtiéndonos en meros objetos sin valor. Además tiene un fuerte impacto económico que lleva a muchas familias a pasar hambre injustamente, sin haber deseado ninguna guerra. Las guerras suelen producir tiempos convulsos una vez terminadas y además causan miseria y devastación. Por otro lado diezman la población lo que tiene efectos negativos de cara al presente y el futuro. Geográficamente pueden mover fronteras y por tanto cambiar el modo de vida de la gente. (17 años, varón)

Las guerras del s. XX provocaron en Europa un gran empobrecimiento moral y cultural, y grandes obras artísticas fueron destruidas por criticar a los fascismos. Los países combatientes quedaron destruidos, pues en ellos se produjeron los enfrentamientos. El siglo XX fue la época donde murió más población civil. A partir de estas guerras surgió la idea de derechos humanos y los juicios sobre crímenes contra la humanidad. (16 años, mujer)

El análisis de las representaciones de los estudiantes sobre las guerras proporciona gran cantidad de información útil para el trabajo de enseñanza, permite construir hipótesis sobre el origen y las consecuencias de estas representaciones y detectar los aspectos ocultos o invisibles de las guerras. De este modo estaremos en mejores condiciones de promover una enseñanza crítica sobre las guerras que contribuya a una cultura de paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastida, A. (2006). Guerras y paz en la posguerra fría. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 43-51.
- Bastida, A. (2009). Estado de la cuestión de la educación para la paz en Cataluña y en el resto del Estado español. *Materiales de Paz y Derechos Humanos*, 6. Accesible en: http://www.gencat.cat/governacio/pub/sum/dgrip/MPDH_6_cast.pdf
- Delval, J. & del Barrio, C. (2002). La comprensión infantil de las guerras y la educación para la paz. *Revista Profissão Docente*, 2 (6), 38-52.
- García Pérez, J. (2008). El fenómeno de la guerra en el siglo XX. Una aproximación a la dinámica, geografía, modos operatorios y naturaleza de los conflictos armados. *Norba. Revista de Historia*, 21, 89-115.
- Hernández Pina et al, (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hobsbawn, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Kühne, T. e Ziemann, B. (2007). La renovación de la Historia Militar. Coyunturas, interpretaciones, conceptos. *SEMATA*, 19, 307-347. Accesible en: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/4552/1/pg_307-348_semata19.pdf

- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. [En línea] *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 411-430. Accesible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x/pdf>
- Liu, J.H. et al., (2005). Social representations of events and people in World History across 12 cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 36 (2), 1-21.
- Sarrica, M. e Wachelke, J. (2009), Peace and War as Social Representations: A Structural Exploration With Italian Adolescents, *Universitas Psychologica*, 9 (2), 315-330.
- Wagner, W. et al. (2007). Theory and Method of Social Representations. [En línea] *London School of Economics Research Online*. Accesible en: <http://eprints.lse.ac.uk/2640>
- WEB-E38. (2000). Las guerras del siglo XX y la didáctica de las ciencias sociales. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 25, 7-17.

VISIBILIZANDO CAPACIDADES OCULTAS. EMPATÍA Y APRENDIZAJE HISTÓRICO EN EL ALUMNADO DE 1º DE LA ESO

M^a TERESA CARRIL MERINO
Universidad de Valladolid
maitej7@hotmail.com

MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ
Universidad de Valladolid
almagosa@sdcs.uva.es

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Historia es probablemente una de las materias curriculares con los métodos de enseñanza más arraigados en la tradición escolar. Socialmente está ampliamente extendido que para comprender la Historia, y por tanto aprobar esta asignatura, basta con saber muchos datos y fechas. Sin embargo, la comprensión histórica no es solo recuerdo y almacenamiento de información, sino que requiere de facultades intelectuales de orden superior como son la capacidad de análisis, de síntesis, de deducción, o de interpretación. Y, puesto que lo que hay que tratar se refiere a otro contexto humano y temporal, todas estas acciones deben estar impregnadas transversalmente de la habilidad de desvincularnos de nuestra contemporaneidad, para lo cual resulta imprescindible, entre otras, la capacidad empática.

La empatía nos permite comprender las acciones de los demás, y explicar los motivos e intereses que las explican y los procesos que desencadenan, por lo que se encuentra íntimamente conectada a la denominada *Inteligencia Emocional*, término que introdujeron Salovey y Mayer (1989), después popularizado por Goleman (1995) y que podemos definir como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo, los de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción.

Existen dos perspectivas diferenciadas en el estudio de la empatía. Una, la afectiva, la define como un afecto compartido, es decir, sentir la emoción de forma vicaria; en tanto que para la otra, la cognitiva, la empatía consiste en adoptar la perspectiva cognitiva del otro. Al margen de estos dos enfoques, existe un tercero de carácter integrador, que concibe la empatía como un constructo multidimensional capaz de conjugar la experiencia afectiva automática con la comprensión de los estados emocionales de los demás a través de procesos cognitivos controlados para conformar esquemas comprensivos del fenómeno (Arán, López y Richaud, 2012). Desde esta perspectiva ninguno de los componentes de la empatía puede dar cuenta por sí mismo del constructo, de ahí, que para su funcionamiento normal sea necesaria su interrelación.

En esta línea se inserta la propuesta integradora de Mark H. Davis (1980) que aún con las deficiencias reconocidas por el propio autor, proporciona un marco de actuación muy interesante para la definición y medición de la empatía (del cual nos hemos servido en este trabajo) al recoger en 28 ítems los factores cognitivos y los factores afectivos o emocionales.

En relación con la enseñanza de la materia histórica y su comprensión por parte del alumnado, los estudios realizados hasta ahora (Shemilt, 1984; Domínguez, 1986; Ashby & Lee, 1987; González, Henríquez, Pagès & Santisteban, 2009) están de acuerdo en señalar que la empatía histórica va más allá de la sola disposición afectiva para ponerse en el lugar de personajes históricos. El alumnado tiene que poner en funcionamiento una imaginación contextualizada que le ayude a reconstruir hechos históricos; es por tanto una habilidad cognitiva que requiere conocimiento histórico y capacidad de utilizarlo para explicar acciones, prácticas e instituciones del pasado muy diferentes, o a veces incluso opuestas, a las propias (Lee & Ashby, 2001). De ahí que, como señalan Yeager & Foster (2001), algunos autores aboguen por sustituir el término *Empathy* (demasiado cargado de afectividad) por el de *Perspective Taking* más ligado a aspectos cognitivos.

La indudable perspectiva cognitiva de la empatía histórica pone en evidencia la importancia de trabajar esta dimensión del conocimiento histórico en las aulas. No obstante, en el ámbito educativo se presta escasa atención al desarrollo de esta habilidad. Son pocos los profesores de Historia que desarrollan en sus clases actividades empáticas como las simulaciones, los juegos de rol, el visionado de películas históricas o actividades del estilo de “si tú fueras...” “qué habría pasado si...”. Incluso cuando se hacen, pocas veces forman parte de la evaluación. Más bien son entendidas como actividades complementarias encaminadas a hacer más amenas las clases de historia. Por tanto, se desaprovecha una magnífica herramienta para favorecer el pensamiento histórico y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Trepát, 1995).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Es por ello que, en este proyecto, queremos visibilizar la relación existente entre los aprendizajes históricos y la capacidad empática en un grupo de alumnos de 1º de la ESO, prestando especial atención a los alumnos de compensatoria, así como a las posibles diferencias entre chicos y chicas. Hemos trabajado con una muestra de 33 estudiantes, 22 pertenecen al “grupo aula” y 11 conforman el grupo de compensatoria. En relación al género, 20 son mujeres y 13 varones. Partimos del supuesto de que los estudiantes con problemas académicos que conforman el grupo de “compensatoria” (en ocasiones “ninguneados” por los profesores) presentan niveles de empatía equiparables a los del grupo “normalizado”, una habilidad que no es aprovechada por sus docentes para motivarles hacia los aprendizajes y mejorar sus rendimientos en la asig-

natura. Así mismo, la escasa utilización de actividades empáticas en las aulas de historia motiva que el mayor nivel atribuido tradicionalmente al sexo femenino en esta capacidad, no redunde en unos rendimientos académicos más altos que sus colegas varones.

Debido a las características numéricas de la muestra y al carácter predictivo de la variable empatía, el análisis es de tipo exploratorio, donde la empatía predice o no el aprendizaje de la historia. Teniendo en cuenta estas dos condiciones, empleamos un modelo de análisis basado en componentes, por medio del programa PLS. Para valorar la empatía hemos aplicado el cuestionario Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Mark H. Davis, el cual nos permite obtener información de forma sistemática y ordenada sobre la variable de la empatía, y con respecto al rendimiento académico recogemos las calificaciones del segundo y tercer trimestre del curso, prescindiendo de las del primer trimestre por corresponder a contenidos de geografía.

El IRI es un instrumento que evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional, es decir, permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional de la persona al adoptar una actitud empática (Mestre, Frias & Semper, 2004). Consta de 28 ítems distribuidos en 4 subescalas que miden cuatro dimensiones del concepto de empatía. Cada ítem está acompañado de una escala tipo likert con cinco alternativas de respuesta (1: no me describe bien, a 5: me describe muy bien).

La subescala *Toma de perspectiva* mide los intentos espontáneos del individuo por comprender el punto de vista de otra persona, es decir, ponerse en el lugar del otro. *Fantasía* mide la tendencia a identificarse con personajes ficticios, sobre todo de la literatura y el cine. La subescala de *Preocupación empática* mide la tendencia del individuo a experimentar sentimientos de compasión, lástima, preocupación por los otros y cariño cuando los demás se encuentran en dificultades (son sentimientos orientados al otro). Por último, *Malestar personal*, valora los sentimientos de ansiedad y malestar que experimenta la persona cuando observan experiencias negativas de otros.

RESULTADOS

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales son una herramienta útil para analizar las relaciones causales y no causales entre variables etiquetadas como indicadores de medida de constructos, esto es, aquellos que solo se pueden medir de forma indirecta a través de indicadores (Batista y Coenders, 2000). En nuestro estudio se ha considerado un modelo reflectivo con variables latentes medidas con indicadores reflectivos, de tal modo que estos son manifestaciones del constructo. Las cuatro primeras [Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC), Malestar personal (PD)] son variables exógenas (influyen o predicen el comportamiento de otras) y la última [Aprendizaje de historia (AP.H^a)] endógena (depende de otros constructos). Las primeras tienen 7 indicadores (ítems) cada una y la última un indicador (Fig.1).

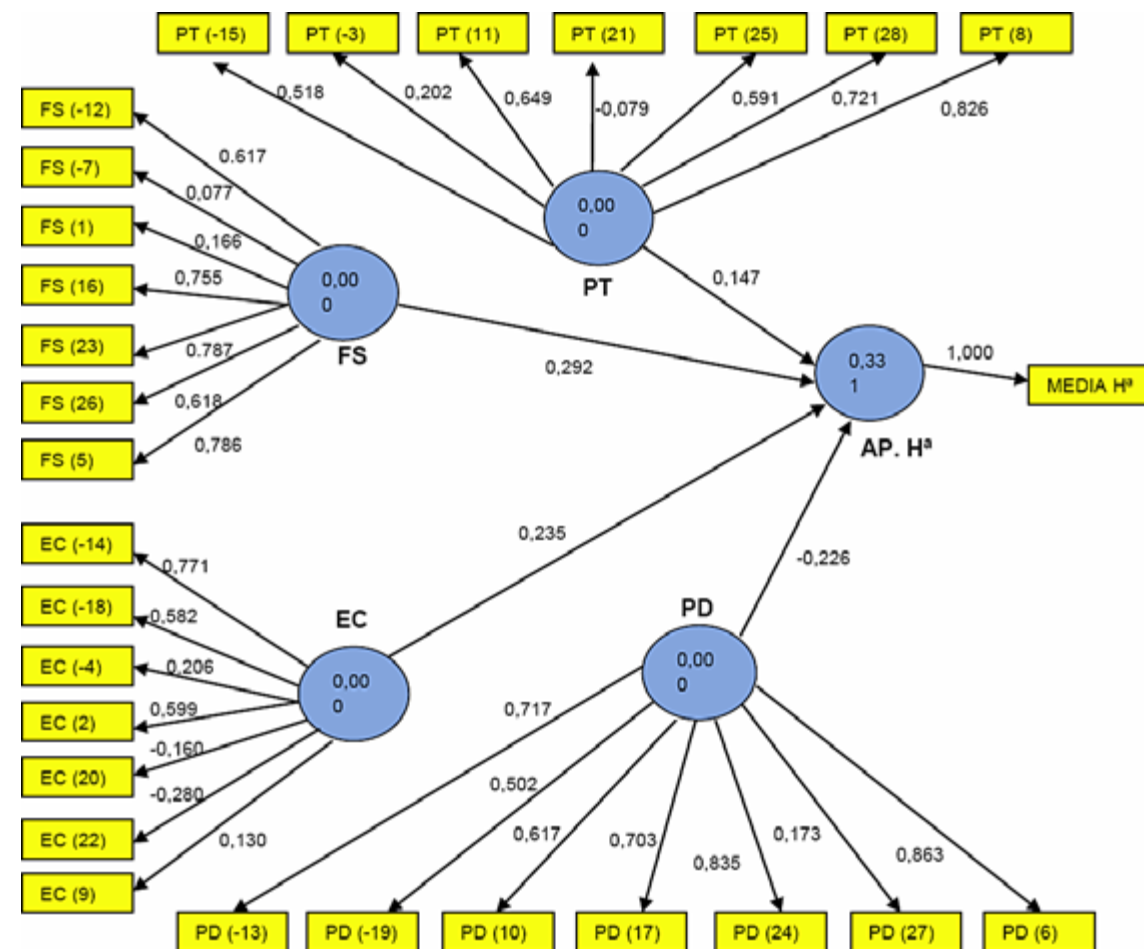


Figura 1. Modelo estructural reflectivo: Empatía (PT, FS, EC, PD) y Aprendizaje de Historia. Elaboración propia.

Los números en los círculos muestran qué cantidad de varianza de la variable latente es explicada por las demás. Se denomina coeficiente de determinación R^2 . El coeficiente de determinación R^2 en la variable endógena AP.Hª es 0,331. Esto significa que las cuatro variables latentes (PT, FS, EC y PD) explican sólo el 33,1% de la varianza de AP.Hª.

Los números en las flechas son los coeficientes de regresión estandarizados. Explican cómo es el efecto de una variable sobre otra. Nos permite ordenar las variables según su importancia estadística relativa. El modelo estructural sugiere que la variable *Fantasia*-FS (0,292) tiene el efecto más fuerte sobre la variable AP.Hª seguido por *Preocupación empática* - EC (0,235) y *Toma de perspectiva* - PT (0,147) mientras que la variable *Malestar personal* -PD (-0,226) tiene un efecto negativo.

Las relaciones hipotéticas entre las variables latentes son estadísticamente no significativas ya que los coeficientes de regresión estandarizados son menores que 0,3. Se puede concluir que las cuatro dimensiones del cuestionario no sirven como predictores del aprendizaje de historia.

VALORACIÓN DE LA VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL MODELO DE MEDIDA Y VALORACIÓN DEL MODELO ESTRUCTURAL¹

La fiabilidad de los indicadores se mide a través del cuadrado de las cargas o correlaciones simples de los indicadores en el modelo estructural. Para que sean significativos tienen que ser mayores o iguales que 0.70 aunque si es un análisis exploratorio, valores mayores o iguales que 0.40 son aceptables.

Tradicionalmente se utiliza el Alpha de Cronbach para medir la consistencia interna, pero tiende a proporcionar resultados conservadores en PLS SEM. Nosotros, y según la literatura, lo hemos sustituido por la Fiabilidad Compuesta, donde los valores deben ser mayores o iguales que 0.60 para el caso de un análisis exploratorio. En nuestro caso los resultados arrojaron valores mayores de 0.60 con la excepción de la variable latente *Preocupación empática* - EC.

La validez discriminante implica que cada dimensión debe ser significativamente diferente del resto con los que no se encuentra relacionado según la teoría. Se utiliza para estar seguros de no repetir constructos; mediante esta medida se puede conocer cuán diferente es un constructo de los otros constructos. Para analizar la validez discriminante se obtuvo la matriz de cargas factoriales y cargas factoriales cruzadas. Las cargas factoriales son coeficientes de correlación de Pearson entre los indicadores y su dimensión. Las cargas factoriales cruzadas son coeficientes de correlación de Pearson entre los indicadores y las otras dimensiones. Las cargas factoriales deben ser mayores que las cargas factoriales cruzadas. Es decir, los indicadores deben estar más correlacionados con su propia dimensión que con las demás.

Con respecto a nuestro trabajo y en la mayoría de los indicadores, sus correlaciones con su dimensión cumplen el criterio de ser mayor que su correlación con otras dimensiones.

El segundo criterio para verificar la validez discriminante es que la raíz cuadrada del AVE de cada dimensión sea mayor que la correlación entre esa dimensión y todas las demás. En la evaluación del modelo de medida respecto a la validez discriminante la diagonal principal es la raíz cuadrada de la varianza extraída media (AVE) para cada constructo. Observamos que se cumplía fielmente este segundo criterio y aunque hay indicadores que no verifican el primer criterio, se puede decir que hay validez discriminante en general.

Por último y con respecto a la evaluación del modelo estructural hemos analizado la significancia de los resultados mediante t test utilizando los métodos bootstrap. Este procedimiento consiste en generar un gran número de submuestras extraídas de la muestra de partida mediante remuestreo con reemplazamiento. Así es posible proporcionar medidas

¹ En este apartado, y debido a la limitación de caracteres para la exposición de este estudio hemos tenido que suprimir las tablas del cuadrado de las cargas, la matriz de cargas factoriales y cargas factoriales cruzadas, la raíz cuadrada del AVE de cada dimensión y las pruebas de t test utilizando los métodos bootstrap.

de la precisión de nuestros resultados. Para que los coeficientes sean significativos, el T-Statistics debe ser mayor que 1,96 para un nivel de significación del 5%. Nuestra tabla proyectó coeficientes mayores de 1,96, por lo tanto podemos concluir que son significativos.

Con el objetivo de revisar el modelo de medida, analizamos los T-Statistics calculados para las cargas factoriales, cumpliendo con el criterio establecido prácticamente la totalidad de las cargas.

DIFERENCIAS ENTRE PUNTUACIONES SEGÚN SEXO Y GRUPO

Por último, se han realizado t-test para ver si se obtienen diferentes puntuaciones en las cuatro dimensiones del cuestionario IRI en función del sexo y en función del grupo al que pertenezcan.

En el primer caso (Tabla 1), se asumen varianzas iguales en las tres primeras dimensiones ya que la significación es mayor que 0,05. Por lo tanto no hay diferencias entre ambos sexos con respecto a las puntuaciones del IRI. Para la única dimensión que hay diferencias de género es para PD (con p valor<,001); en el resto no hay significación con p valor >,05.

Tabla 1. Prueba de muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PT	Se han asumido varianzas iguales	,111	,741	-,443	31	,661	-,985	2,224	-5,520	3,551
	No se han asumido varianzas iguales			-,462	29,159	,648	-,985	2,131	-5,343	3,374
FS	Se han asumido varianzas iguales	1,898	,178	-,532	31	,598	-1,088	2,046	-5,261	3,084
	No se han asumido varianzas iguales			-,497	20,196	,624	-1,088	2,188	-5,650	3,473
EC	Se han asumido varianzas iguales	3,741	,062	-1,798	31	,082	-2,146	1,193	-4,580	,288
	No se han asumido varianzas iguales			-1,635	18,220	,119	-2,146	1,313	-4,901	,609
PD	Se han asumido varianzas iguales	1,391	,247	-4,687	31	,000	-7,935	1,693	-11,387	-4,482
	No se han asumido varianzas iguales			-4,350	19,652	,000	-7,935	1,824	-11,744	-4,125

En relación con la pertenencia o no al grupo de compensatoria (Tabla 2), en las cuatro dimensiones se asumen varianzas iguales ya que la significación es mayor que 0,05.

Mirando los resultados se observa que para ninguna dimensión se puede decir que hay diferencias en las puntuaciones según el grupo y para un p valor >,05.

Tabla 2. Prueba de muestras independientes.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PT	Se han asumido varianzas iguales	2,086	,159	,633	31	,531	1,455	2,298	-3,231	6,140
	No se han asumido varianzas iguales			,524	13,091	,609	1,455	2,774	-4,533	7,442
FS	Se han asumido varianzas iguales	,546	,466	,493	31	,626	1,045	2,122	-3,282	5,373
	No se han asumido varianzas iguales			,507	21,717	,617	1,045	2,061	-3,233	5,324
EC	Se han asumido varianzas iguales	,270	,607	-,633	31	,531	-,818	1,292	-3,453	1,816
	No se han asumido varianzas iguales			-,576	15,880	,573	-,818	1,421	-3,832	2,196
PD	Se han asumido varianzas iguales	3,309	,079	,079	31	,937	,182	2,294	-4,496	4,859
	No se han asumido varianzas iguales			,071	15,219	,945	,182	2,571	-5,292	5,655

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Atendiendo a las puntuaciones de nuestro análisis podemos establecer que:

El coeficiente de determinación R² en la variable de Aprendizaje de Historia es de 0.331, lo que significa que las cuatro variables latentes, PT, FS, EC, y PD explican sólo el 33,1% de la varianza de esta dimensión (APH^a).

Los coeficientes de regresión estandarizados que explican cómo es el efecto de una variable sobre otra sugieren que la variable Fantasía (0.292) tiene el efecto más fuerte sobre la variable APH^a seguido por Preocupación empática (0.235) y Toma de perspectiva (0.147), mientras que la variable Malestar personal (-0.226) tiene un efecto negativo.

Por otra parte los coeficientes de regresión estandarizados son menores que 0.3, por lo que las relaciones hipotéticas entre las cinco variables latentes son estadísticamente no significativas.

La prueba T realizada para muestras independientes nos compara las medias de los dos grupos, el normalizado y el de compensatoria. Para las cuatro variables, PT, PD, EC y FS se asumen varianzas iguales, por lo tanto se puede decir que no hay diferencias en las puntuaciones de empatía entre ambos.

Las puntuaciones de las subescalas de FS, EC y PT con una significación mayor de .05, demuestran que no hay diferencias entre ambos sexos. Para la única dimensión que hay diferencias es para *Malestar personal* (PD) con un p-valor < .001, precisamente la de menor significación para la variable AP.H^a.

En síntesis, tal y como presuponíamos, de los resultados de nuestro estudio podemos concluir que el aprendizaje de los contenidos históricos, generalmente vehiculado a través de estrategias de comprensión y memorización de la información textual (lectura, subrayado del texto, interrogantes para evaluar la comprensión de la información, etc), guarda una escasa relación con las habilidades empáticas de los estudiantes. Al menos así sucede con el aprendizaje de la historia de los alumnos integrantes de nuestra muestra, que se ha realizado siguiendo el método tradicional de enseñanza, es decir, basado en la realización de pruebas escritas y orales como modo de evaluar los conocimientos adquiridos. Este procedimiento tan solo requiere del alumno que recopile, recuerde y repita, por lo tanto es sencillamente un aprendizaje memorístico que seguramente el alumno tarde poco tiempo en olvidar.

También hemos podido constatar que los alumnos de compensatoria presentan niveles de empatía similares al resto de sus compañeros. Esta circunstancia pone en evidencia las posibilidades que ofrece el trabajo en el aula de historia con actividades y estrategias de carácter empático (simulaciones, juegos de roles, dramatizaciones, etc.) para la mejora académica de los estudiantes con dificultades, si bien son escasos los docentes que las incluyen en sus programaciones, bien con carácter general para todo el alumnado o bien como actividades de refuerzo y atención a la diversidad, desaprovechando, así, una oportunidad de oro para favorecer el pensamiento histórico de los adolescentes.

No obstante, no podemos obviar que nuestra investigación adolece de limitaciones que debemos tener en cuenta. En primer lugar el poco tiempo disponible nos ha llevado a plantear un estudio de caso con carácter exploratorio, con una muestra pequeña y elegida por conveniencia. Quizá por ello los resultados de nuestro trabajo no siguen la dirección de los trabajos que ponen de relieve puntuaciones significativamente superiores en empatía en las mujeres. En nuestro caso, de las cuatro subescalas del cuestionario de empatía, solo puntuaron más alto las alumnas en una dimensión o subescala, motivo por el cual no hemos podido seguir adelante con nuestro supuesto de que la mayor capacidad empática atribuida al sexo femenino no redundaba en unos resultados académicos mejores que los de los varones en la asignatura de historia, puesto que no se ha podido corroborar el primer dato.

Estas limitaciones y el interés despertado por los resultados obtenidos nos descubren nuevas vías para seguir trabajando en un futuro. El estudio que nos plantearíamos se asentaría en las bases de este trabajo y contaría con una muestra amplia que nos permitiera trabajar estadísticamente de una forma diferente y si procede, hacer generalizaciones. Se acompañaría de un estudio aplicado donde tendrían cabida actividades de

aprendizaje histórico que contribuyan a desarrollar la capacidad empática de los alumnos. Seleccionaríamos grupos de control y grupos experimentales y llevaríamos a cabo un tratamiento con el grupo experimental que evidencie la importancia de las intervenciones dirigidas a fomentar la empatía en el estudiantado y conseguir así resultados académicos exitosos en el área de historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arán, V., López, M y Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de neuropsicología* 6, (1), 63-83.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. En Ch. Portal (coord.) *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Londres: Falmer Press.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Cuadernos de Estadística 6. Madrid: Editorial La Muralla.
- Davis, M.H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y aprendizaje* 34, 1-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Dell.
- González N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en Educación Secundaria: Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Ávila, B. Borgui e I. Mattozzi (coord.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa* (pp. 283-291). Bologna: Patron Editore.
- Lee, P. y Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. En O.L. Davis, E. A. Yeager and S.J. Foster (coord.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 21-51). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Mestre, V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema* 16 (2), 255-260.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 3, (9), 185-211.
- Shelmit, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. En A. K. Dickinson, P.J. Lee, & P.J. Rogers (coord.) *Learning history* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books.
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Yeager and Foster (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. En O. L. Davis, E. A. Yeager and S.J. Foster (coord.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-21). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.

EL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES ANTE LA REALIDAD MULTICULTURAL EN CHILE

RODRIGO CID CIFUENTES
Universitat de Barcelona
rcidcifu7@alumnes.ub.edu

ANTECEDENTES

En los últimos años, Chile ha comenzado a recibir una gran cantidad de población inmigrante. Debido a las oportunidades que se presentan en el mercado laboral. En este sentido, la escuela tiene una función relevante, porque en ella se generan relaciones sociales que provocan que aumenten o disminuyan los prejuicios que existen en el proceso de interacción de extranjeros que llegan a nuestro país. Por ello, un nuevo desafío para la educación chilena es cómo preocuparse en atender a nivel educativo, las particularidades culturales de los inmigrantes y ponerlas de manifiesto visibilizando su existencia en las aulas de nuestros colegios. ¿Es hora de pensar la labor educativa desde un enfoque culturalmente diverso, para atender las necesidades del alumnado en las salas de clases de nuestro país?, para ir dejando de lado el prejuicio, dando paso a opiniones basadas en la experiencia concreta (Cortés del Castillo, 2008, p. 20). La educación juega un rol fundamental en la tarea de dejar de lado el prejuicio social, con mecanismo educativo que contenga elementos de atención a la diversidad, que implique que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la disciplina histórica integre a todos los sujetos que participan del acto educativo, profesorado y alumnado, preocupándose de atender a todo el alumnado, observándolos como sujetos que requieren la necesidad de obtener un servicio de educación acorde a sus necesidades e intereses personales.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende contribuir en la mejora de la visibilidad del alumnado inmigrante y la multiculturalidad en salas de clases en Chile, a partir de prácticas docentes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales.

Para ello, el objetivo fundamental de la investigación es *Identificar la visibilidad del alumnado inmigrante y la multiculturalidad en el modelo de intervención educativa en aulas multiculturales de Chile donde se imparte Historia y Ciencias Sociales.*

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico es de tipo cualitativo, que permitirá reconocer a los actores implicados en su contenido espontáneo y cotidiano, y comprender e interpretar el contexto social (Sandín, 2003). El método de investigación será el estudio de casos, cuya finalidad es comprender en profundidad una realidad singular, sea individuo, grupo, programa, comunidad, una sala de clase, etc. Representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003) y nos abarca la complejidad del caso aproximándonos a su contexto real.

La investigación se realizará en Chile (Región Metropolitana), en la Comuna de Santiago (donde se concentra la mayoría de la población inmigrante del país), y en 2 centros educacionales; los Liceos República del Brasil y República del Uruguay. Contextos primordiales para cumplir los objetivos de nuestra investigación: son Liceos Municipal (Públicos), con número considerable de estudiantes inmigrantes, mayoría del profesorado egresado de Licenciatura en Educación en universidad pública y profesionales jóvenes (menos de 10 años de trabajo). La elección de los informantes (4 profesores o profesoras) tendrá en cuenta ciertos criterios; ser del área de Historia y Ciencias Sociales; impartan clases en Educación Media (Secundaria); realicen su práctica docente en cursos donde hay alumnado inmigrante; y cuyo currículo tenga contenidos que se vinculen con la problemática estudiada (presencia de lo extranjero).

En cada aula, se observará e indagará si en la práctica docente se visibilizar o no, al alumnado inmigrante. Para ello, los instrumentos de recogida de la información serán: la *observación no participante*, que permitirá intervenir lo menos posible dentro del aula y registrar acciones naturales y cotidianas de la práctica docente (Buendía y Berrocal, 2010); la *entrevista en profundidad*, permitirá recoger información referente a lo que el profesorado de la muestra piensa sobre su quehacer docente diario, formulando preguntas sin esquemas fijos de categoría de respuestas, explicando el objetivo y motivación del estudio (Taylor y Bogdan, 1987); y el *análisis de documentos*, que permitirá recoger información relevante sobre cómo elaboran sus planificaciones/unidades didácticas de clases, para indagar y apreciar, cómo visibilizan al alumnado inmigrante en el diseño de sus clases y actividades. El análisis de datos será principalmente el análisis del contenido, comenzando desde el mismo momento en que comience la investigación. Tratando de dar sentido a la información obtenida, organizándola para lograr establecer unidades descriptivas o categorías¹. Se elaborará una categorización de contenidos a analizar, a partir de una revisión y reflexión profunda para comprender la realidad de los participantes. Esta información se obtendrá de observaciones de clases, respuestas de entrevistas, y planificaciones/unidades didácticas, para luego realizar una triangular de los datos obtenidos y así validar la investigación.

¹ Existen categorías definidas hasta este momento, pero no se excluye que en el transcurso de la investigación puedan surgir nuevas categorías y reformular las preexistentes.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS DE CHILE

La diversidad cultural se ha instalado en nuestra sociedad del Siglo XXI, llegando a constituirse diversa, compleja y heterogénea, rasgos cada vez más característico de lo que es la realidad. Se presenta interrelacionada con otros retos como inmigración, globalización, desigualdad de distribución de recursos, entre otros, pero esclareceremos de qué tratan estos dos conceptos y cómo se viven en las salas de clases de las escuelas.

Para comprender de mejor manera la diversidad cultural debemos diferenciar lo que es Multiculturalidad e Interculturalidad. La Multiculturalidad, pese a tener varias definiciones, la mayoría de ellas coinciden, por ejemplo, para Sabariego (2002) sólo expresaría una existencia en la sociedad de varios grupos culturales, Aguado (2003) la entiende como una situación de las sociedades donde muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, independiente del estilo de vida elegido, y Fernández y García (2005) plantean que es cuando en una sociedad se distinguen grupos con una división, bajo criterios religiosos, etnoraciales, etnonacionales y lingüísticos, entre otros. Para este trabajo, la entenderemos como una condición de las sociedades en la cual se presenta una diversidad de culturas donde una de ellas es la que predomina y tiende a homogeneizar. En este sentido la perspectiva cultural que se quiere analizar desde el concepto de la multiculturalidad, responde a la necesidad de distinguir culturas al interior del aula desde una óptica de alumnos nacionales y extranjeros. Por su parte, el término Interculturalidad se enuncia más como el respeto por la diversidad, pero ello no garantiza la inexistencia de conflictos entre distintos grupos culturales que se encuentren interactuando. Es concebida como un elemento dinámico que permite la interacción entre individuos mediante el diálogo y junto con ello, el enriquecimiento de las culturas por aprender del otro. Según Aguado (2003) es la definición de un enfoque, un procedimiento y diversos procesos de la naturaleza social en la que los participantes son inducidos a ser conscientes de que son interdependientes, Sabariego (2002) plantea que afirma explícitamente la realidad del diálogo, reciprocidad, interdependencia y expresa más bien deseo. Fernández y García (2005) expresan que sería una manera de comportarse y una propuesta ética. Puede ser considerada como una actitud que resulta necesaria en un mundo que a nivel tecnológico se encuentra cada vez más conectado. Esto tiene como resultado la interacción entre culturas que se enriquecen mutuamente, entendiendo a su vez que las culturas no son estructuras estáticas, sino dinámicas a consecuencia de la interacción entre diversas costumbres.

A nivel educacional, la interculturalidad se ha desarrollado mediante parámetros que responden a la diversidad que existe en el aula, para mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturalmente minoritarias, y para preparar al alumnado de la cultura predominante a aprender de aquellos que en el aula representan

una minoría. Por esto, (García y Goenechea, 2009) cualquier práctica educativa que ignore la multiculturalidad no podría llamarse educación. En este sentido, la multiculturalidad en las escuelas debe ser (Imbernón, 2002) la aceptación de realidades plurales que enriquezcan a la institución y al aula con las diferencias, similitudes y necesidades del alumnado. Esta realidad la encontramos en las aulas de las escuelas, realidad que ha cambiado en los últimos años, y que ha *provocado una brecha desconcertante entre aquello que es objeto de la educación y lo que realmente debería ser objeto de la educación* (Imbernón, 2002, p.7). El desafío de la nueva educación es proporcionar elementos para lograr una mayor reflexión y diálogo constructivo, para brindar a todos y todas nuevos tipos de relaciones basados en la solidaridad (Imbernón, 2002). La diversidad es la base de la pedagogía, por ello, la educación intercultural es imprescindible para erradicar el racismo imperante en nuestras sociedades y es un objetivo de la educación para toda la población. Es por esto necesario, que la educación requiera de un sistema que se defina en la diversidad, capaz de atenderla para lograr equidad y justicia en educación.

Históricamente la educación ha jugado un rol reproductor, homogeneizante y discriminador, existiendo una incapacidad de reconocer al *otro* desde una actitud de apertura; pues el *otro* distinto para la educación es invisible y no tiene presencia. Esto es lo que ha imperado en Chile en los currículos educacionales, por lo cual, es necesario transitar desde modelos (Bartolomé, 1997) asimilacionistas, que niegan la diversidad y tratan de mantener la cultura dominante de una sociedad determinada, hacia modelos integradores, que intentan valorar la diversidad y promover la igualdad, y que están orientados a una acción de concientización dentro de los grupos culturales que han estado marginados, vinculando sus procesos educativos, organizativos y políticos. Por ello, una educación se vuelve significativa cuando hay diversidad de materiales, el conocimiento impartido es oportuno y acorde a la realidad que hay en el aula, las metodologías de enseñanza se diversifican, existe una vinculación entre los saberes que la escuela comunica y el medio que los rodea.

La educación para la interculturalidad y la educación en la diversidad se vuelve esencial para ver el mundo como diverso y para valorarlo. No obstante, (Sabariego, 2002) pensar en una nueva sociedad plural y democrática, requiere reformar de forma urgente las instituciones educativas, para hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples visiones del mundo. En este sentido Chile no es una burbuja, actualmente la diversidad étnica y cultural es una realidad en las escuelas, lo que ha llevado al profesorado a realizar adecuaciones de sus competencias, habilidades, destrezas, pensamiento y acción, destinado a estar acorde de las necesidades de todo el estudiantado, en relación con el entorno y realidad social y cultural, para potenciarse mutuamente. Es necesario que el profesorado se comprometa, *comprendiendo en principio que la diversidad es lo habitual y que debe ser tomada como un hecho positivo y enriquecedor si se lo trabaja adecuadamente* (Sagastizabal, 2006, p. 210). En este sentido, es necesario repensar las didácticas que utilizamos en las aulas de clases, en especial para el área de

Historia y Ciencias Sociales, porque estas deberían permitir que *el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva* (Pagés, 2002, p. 261).

Sin duda, que más que la formación histórica, geográfica e historiográfica de un docente de dicha disciplina, y más que éste domine aquello que debe enseñar, es necesario que su enseñanza se remita a algo más que al saber mismo, esencialmente a la comunicación. Pues, tal como argumenta Pagés (2002), no basta sólo con saber para enseñar, sino que consiste en educar a un profesional para que decida, organice y lleve a la práctica los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de una escuela, permitiendo acoger el diálogo entre las posibles visiones que puede presentar un mismo tema y que sin duda ese diálogo se entregue en el discurso en la escuela, práctica que en reiteradas ocasiones se ve atenuada por el intento de los sistemas educativos de cada país en formar una identidad nacional, entregando procesos y personajes con el título de héroes que condicionan la práctica educativa.

El acto de enseñar y aprender implica la importancia de atender a todos los sentidos del estudiantado, puesto que la enseñanza *implica la investigación de la realidad social y su contextualización temporal y espacial donde el sujeto alumno desarrolla los modos de existir* (Aranguren, 2005, p. 162). A dicha situación se le debe sumar la sociedad en que nos insertamos cada vez más compleja, global y de una gran diversidad cultural. Ante esto, la educación debe hacer frente a los retos aportando herramientas para la comprensión del problema, por medio de una educación integral en el ámbito escolar y desde el currículo. Todo esto, en conjunto con el contenido y método de enseñanza son dimensiones indisociables de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas.

Se debe tener en cuenta otro tipo de aprendizaje aparte del aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer; nos referimos al aprender a convivir. Orientado al aprender a vivir, aceptando las diferencias y respetando los valores que contienen las diversas expresiones culturales, dejando de lado el supuesto de que una forma cultural es superior a la otra. Ésta es una gran tarea para la educación, preguntarse ¿cuál es papel que le corresponde desempeñar para promover el respeto hacia los otros seres humanos? En este sentido, el currículo actual de Historia tiene el inconveniente de responder a los intereses específicos de un territorio, promoviendo la conformación homogénea de una sociedad, propuesto en los planes y programas de un Estado en particular, tal como lo plantean Appleby, Hunt y Jacob (1994), para quienes las relaciones entre historia y democracia son tensas porque *las naciones utilizan la historia para construir un sentido de identidad nacional, priorizan la necesidad de fábulas generadoras de solidaridad y postergan la inquisición abierta y docta que acaso lesione ilusiones*. La diversidad cultural y el ámbito curricular, son dos elementos que se encuentran en constante tensión, producto del papel que le asigna la sociedad al sistema educativo. Esta tensión, a su vez, responde a la misma conformación de la teoría curricular como un instrumento que permita resolver lograr la meta de la conformación de un ciudadano que se integre productivamente a la sociedad (Díaz, 2005, p. 57).

Por otro lado, los Textos de Estudios son utilizados inconscientemente o no, para mantener la invisibilidad de los migrantes porque segrega las diferencias culturales, reproduciendo elementos que favorecen las posiciones jerárquicas y de poder, cobijados por los grupos dominantes sobre otros. Tal como argumenta Pagés (2002), no sólo basta con saber para enseñar, sino que es necesario educar a una o un profesional para que decida, organice y lleve a la práctica los conocimientos históricos que debe enseñar en una sala de clases de una escuela, permitiendo al profesorado acoger el diálogo entre las posibles visiones que puede presentar un mismo tema y, que sin duda, ese diálogo se entregue en el discurso en la escuela, práctica que en reiteradas ocasiones se ve atenuada por el intento de los sistemas educativos de cada país en formar una identidad nacional, entregando procesos y personajes con el título de “héroes” que condicionan la práctica educativa.

Desgraciadamente, a pesar que la nueva historiografía (Burke, 1993), ha incorporado una nueva forma de hacer historia, contraponiéndose a la “historia tradicional” o “vieja historia”, que presentaba una historia vista “desde arriba” (centrada en grandes hazañas de estadistas, generales, eclesiásticos, etc.). En los currículos, textos de estudios y en la enseñanza de la historia no se han incorporado todos los protagonistas, sólo centrándose en el objeto más que en sujeto, o en los problemas más que en los sujetos, y la poca aparición en los textos de estudios de grupos migrantes y extranjeros, son relatos que no se construyen desde ellos, sólo se hacen descripciones superficiales. Es la manera que se les da, es más bien un rol complementario para que los estudiantes reconozcan otros conceptos, sólo se hacen descripciones superficiales. A pesar que se han realizado incorporaciones interesantes en los textos escolares en Chile en los últimos años, siguen estando algunos sujetos sociales invisibles en ellos, ni en la enseñanza, ni en el aprendizaje. No ha habido un cambio en la forma de concebir la construcción del relato histórico. Es como si la inclusión de estos sujetos sociales fuera algo periférico, tangencial o como un anexo a la “historia oficial” que sigue imponiéndose en la narración histórica que aparece en los textos de estudios, negando, a veces, su historicidad. Esto hace dificultoso la posibilidad de visibilizar a todos y todas, y a su vez, hace que disminuyan las posibilidades de inclusión de estos en el proceso de enseñanza. Para Heimberg (2005), la enseñanza de la disciplina de Historia y Ciencias Sociales en una sociedad que de por sí mismo ha sido y es multicultural, no debe enfocarse netamente en generar un solo discurso nacional, porque si la escuela es capaz de abrir sus horizontes, permitirá una verdadera integración e inclusión de las y los inmigrantes a través de la enseñanza. Por todo aquello, es necesario que la escuela esté siempre alerta de lo que ha sido su devenir y desarrollo histórico, y tener muy presente la evolución que ha tenido, tiene y tendrá la Ciencia Histórica, como también deberá tener muy presente cómo han evolucionado y cómo seguirán haciéndolo nuestras sociedades, cada vez más globalizada y con mayor multiculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M^a. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- Aranguren, C. (2005). Retos científicos y sociales en la enseñanza de la Historia. *Historia, Presente y pasado*, 10(19), 161-169. Accesible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22992/1/articulo9.pdf>
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela Multicultural*, Barcelona: Cedec.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2010). La Observación. En S. Nieto M. (Ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 129-144). Madrid: Dykinson.
- Burke, P. (1993). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En Burke, P. (Ed.). *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.
- Cortés del Castillo, D. (2008). *Creer en movimiento: Niños inmigrantes latinoamericanos en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Díaz, A. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo*, 37(2), 52-63. Santiago de Chile: PUC.
- Fernández, T. y García, J. (Coords.) (2005). *Multiculturalidad y educación; teorías, ámbito y prácticas*. España: Alianza.
- García, J. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Heimberg, C. (2005). L'alterite y le multiculturalisme au le coeur de l'histoire einnsegnne. En C. García R. (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.
- Imbernon, F. (coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. Santiago de Chile: PUC.
- Sabariego, M. (2002). *La educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- Sagastizábal, M. (Coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

LA GEOGRAFÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA: LO VISIBLE E INVISIBLE EN EL LIBRO DIDÁCTICO

HELENA COPETTI CALLAI

Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Brasil)
helenac@unijui.edu.br

SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR

Universidad de San Pablo (Brasil)
smvc@usp.br

Este texto discute la posibilidad y asequibilidad de los libros de texto de geografía para la visibilidad de los problemas sociales. Hacer visibles los problemas sociales en la escuela básica puede brindar posibilidades para realizar interconexión entre los contenidos científicos y los problemas cotidianos de la vida de los alumnos, en el proceso de la construcción de sus saberes, para ejercitar la crítica de tal manera que puedan contribuir a construir un mundo mejor.

Eso requiere trabajar con los conocimientos científicos y también conocer las culturas de los lugares en que se encuentra la escuela, donde están los alumnos y sus propias culturas. En este contexto, la manera como los temas son tratados en el aula pueden ser propositivos y recrear cuestiones relacionadas con los problemas socioculturales que son olvidados y muchas veces, se vuelven invisibles en los contenidos establecidos por el currículo de la geografía escolar y también, por los profesores.

Es significativa, en este contexto, la reflexión relacionada con los lugares que habitualmente se olvidan ante las demandas de los procesos de globalización: el lugar de la escuela desde su localización en la comunidad, así como el barrio donde está situada. Así los conceptos: “lugar” y “territorio” pueden ser contruidos en el contexto de la apropiación del espacio como un territorio o un lugar de resistencia, en una contra hegemonía, en la medida que haría visible las luchas sociales por el reconocimiento de los grupos y los individuos. Considerar la cultura de las personas como referencia para trabajar con el conocimiento científico torna posible la construcción de conceptos geográficos que contribuyan al desarrollo intelectual de manera que pueda entenderse el lugar de su vivencia, así como las redes conceptuales que contribuirán a comprender lo que ocurre en el mundo y en el lugar donde se vive. Al reconocer las dimensiones culturales, sociales y ambientales tanto los alumnos como los profesores, por medio de temas geográficos, podrán entender la importancia del reconocimiento de las condiciones de vida del grupo en que participan de tal manera que emerjan alternativas para la vivencia ciudadana, basada en el respeto de los valores que soportan la construcción de una sociedad justa.

LA INVESTIGACIÓN: LO VISIBLE E INVISIBLE EN EL LIBRO DIDÁCTICO

Para hacer el análisis de los temas de la vida, de lo cotidiano, de la población y de las ciudades (que son objeto de estudio de la geografía) trabajamos con libros didácticos (LD) que fueron sometidos a la evaluación del programa institucionalizado por el Gobierno Brasileño llamado “Programa Nacional do Livro Didático”, el cual existe desde 1997. En virtud a que el objetivo para la evaluación de los LD es la “Construcción de la Ciudadanía y la Convivencia Social Republicana”, estableciéndose las bases de la Geografía escolar, son criterios orientadores: *a la inserción de estereotipos y preconceptos relativos al origen, la condición socioeconómica, regional, étnico-racial, de género, religiosa, de orientación sexual, de edad o de lenguaje, así como cualquier otra forma de discriminación o de violación de derechos; la doctrina religiosa, política y/o ideológica que irrespete el carácter laico y autónomo de la enseñanza pública; promoción positiva de la imagen de la mujer; aborda la temática de género y de la no violencia dirigiéndose a la construcción de una sociedad no discriminatoria por sexo, justa e igualitaria, inclusive respecto a la lucha contra la homofobia y que contribuye a una educación en el ámbito de las relaciones étnico-raciales e indígenas (...) considerando su participación profesional y en espacios de poder, confiriéndole visibilidad a sus valores, tradiciones, organizaciones y saberes en la formación del espacio geográfico brasileiro* (Guía do LD: p. 20-21).

El objetivo es verificar la posibilidad de la inserción de determinados problemas que puedan atentar contra el derecho a la diferencia; así como, en sentido positivo, verificar la promoción, los abordajes y la contribución respecto a los principios democráticos y republicanos. Teniendo en cuenta las temáticas de la Geografía de la Población, como contenido desarrollado en prácticamente todos los años de la educación básica, puede observarse que la sociedad brasileña de un modo general “olvida preconceptos” haciéndolos invisibles. Esto é hecho con un discurso que naturaliza el racismo, como si la mayoría del pueblo brasileiro no tolerase las prácticas racistas y de violencia contra los grupos minoritarios, incluso mediante un discurso que muestra el Brasil como un país, con un pueblo que no tolera y no practica la violencia contra las minorías.

Es la idea de pueblo cordial que convive pacífica y tranquilamente, que además condena el racismo, por ejemplo, caracterizando la naturalización del preconcepto. Esa es una idea falsa que esconde la diferencia, haciendo invisibles ciertas personas o grupos. No es solo una cuestión de etnia y racismo. Se trata de un conjunto de la población envuelta por diferencias étnicas, sociales, de sexo, de género tornando naturales cuestiones que son esencialmente sociales, culturales y económicas. Al naturalizar aquello que es producido socialmente se elabora una máscara de invisibilidad que torna todo igual. Por lo tanto es importante establecer mediante senderos pedagógicos, mecanismos que puedan orientar los profesores para que consideren el lugar en que actúan, donde viven sus alumnos, haciendo posible realizar la construcción de la postura crítica en aquel escenario que denominamos el territorio de la resistencia.

De manera general las desigualdades sociales en Brasil existen y son acentuadas y expresadas mediante la distribución de la renta, con una minoría de la población concentrando gran parte de la riqueza y la mayoría, la menor de ella. Resulta que a pesar de los Programas del Gobierno Brasileño que tienen como propósito sacar las familias de la situación de miseria, mucha parte de la población no tiene acceso a la escuela, sigue sin alimentos, ni vivienda. En la actualidad, están vigentes en Brasil un conjunto de políticas inclusivas que desnudan la invisibilidad de muchos sujetos, como por ejemplo, los cupos para el ingreso a las universidades públicas y los concursos públicos que abren posibilidades para que varios grupos étnicos tradicionalmente olvidados o invisibles en la historia de Brasil, se tornen visibles. Estas políticas que permiten ascender socialmente a los pobres, negros, triguenos, indígenas y deficientes han sido motivo recurrente de reclamaciones por una parte de la sociedad en razón a que el nivel de enseñanza y formación profesional ha sido rebajado porque los que estudiaron en colegios particulares (buenos) tienen sus puestos ocupados por personas que no tienen su misma condición social y además, cuentan con formación precaria.

Existe también el caso de las mujeres que ganan menos y trabajan en funciones menos valoradas socialmente. La invisibilidad a partir de la diferencia de género es también fuerte y tiene en la homofobia el ejemplo de las dificultades que estas personas tienen para vivir, incluso afrontando situaciones de violencia y hasta la busca de la justicia para exigir el cumplimiento de sus derechos.

La discriminación de las mujeres, GLBT entre otros, precisan ser tratados en los LD no solo como “slogan de lo políticamente correcto”, sino más como un análisis de contraposición de las ideas, de tal manera que puedan mostrarse el preconcepto existente, como un problema que debe ser superado por la sociedad. Y también las acciones no pre-conceptuosas, no solo en la perspectiva de la tolerancia sino más bien en la del respeto por el otro, del reconocimiento como igual, en la dirección de disminuir las injusticias sociales. Esto significa, por tanto, que los objetivos presentados para el análisis del LD deben considerar no solo situaciones idealizada de preconceptos, sino situaciones que ocurren en la realidad y necesitan ser analizadas y discutidas en el aula de clase. Como por ejemplo, la superación de las privaciones culturales, económicas, raciales, de género existentes en la sociedad.

Entonces, retomando, los LD terminan olvidando los preconceptos, haciéndolos invisibles, en la medida que resaltan, como en un dos los ejemplos, a los negros que se “mejoraron”, con la leyenda: *“A pesar de tantas dificultades que envuelven la condición de ser negro en Brasil, algunos rompen las restricciones del preconcepto”*. Las fotos son de tres negros, uno de ellos cantante, compositor y exministro de la Cultura; el otro, presidente del Supremo Tribunal Federal; y el tercero, un geógrafo, intelectual de renombre internacional, reforzando con ello la idea acerca de que con el esfuerzo individual se superan los preconceptos, lo que realmente no ocurre así en la vida cotidiana.

En la sociedad brasileña de modo general las cuestiones sobre la diferencia han tenido progresos con la discusión abierta públicamente a partir de las políticas inclusivas, más no es una política que pueda tener como base teórica el fundamento “por el reconocimiento” (Fraser/Honneth: 2006). Según estos, las experiencias de injusticia son básicamente resultado de experiencias de falta de reconocimiento. El reconocimiento puede constituirse en una práctica consciente para comprender y analizar las injusticias sociales. Más éstas tienen que ser consideradas no solo desde el punto de vista de la condición económica o material. De acuerdo con Fraser (2007), *la política de reconocimiento (...) el objetivo, en su forma más verosímil, es un mundo que acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el resto igual. Como ejemplos, podemos mencionar las reivindicaciones del reconocimiento de las respectivas características de las minorías étnicas, “raciales” y sexuales, así como de la diferencia de género*”.

La propuesta de considerar el *reconocimiento* como la posibilidad de superar la injusticia social, desafía pensar como la escuela trabaja con esta cuestión. El reconocimiento no es simplemente aceptar, respetar, sino reconocer que el otro existe y que como tal debe ser reconocido. Para Fraser (2007), lo que exige reconocimiento no es solo la identidad específica de un grupo; es más la condición de los miembros del grupo como colegas integrales en la interacción social; la ausencia de reconocimiento significa subordinación social. Envuelve por tanto los sentimientos, los valores y la moral. El reconocimiento no puede considerar al otro como invisible, como olvidado, más si como una parte de su propia historia, sujetos que participan de la construcción de un país, que existen y, por tanto, están presentes en el contexto social. Muchas veces el texto del libro didáctico no hace visible a esa población, por preconceito, por falta de comprensión de las sociedades que se formaron a lo largo de la historia, por opción de los autores o, también por la mentalidad presente en la población en general. Los casos de género, no existen en los LD; la familia es la tradicional, sin otras alternativas posibles; el amor y el afecto mostrado son siempre entre heterosexuales. No se encuentran en los LD figuras, ni textos que remitan a esa realidad del mundo de la vida. Además, las figuras de negros, de mujeres, de pobres son aderezos en la mayoría de las veces y no representan personajes significativos en la temática que está siendo abordada a partir de un contexto sociocultural y económico. Se trata de superar el olvido y la invisibilidad mostrando que existen personas que son negras y son mujeres y que en la mayoría de los casos son las empleadas domésticas, o que torna visible la distorsión de la realidad social.

Los profesores tienen dificultad para trabajar estas temáticas, especialmente cuando se trata de género, porque el preconceito es más fuerte, entonces lo mejor es dejarlo invisible, olvidando aquellos sujetos que son diferentes. En las conversaciones con los profesores vinculados a nuestros proyectos de investigación, se refuerza la dificultad que ellos tienen para dar cuenta de las posturas de los alumnos que tratan estos asuntos

con malicia o como “pecado religioso”. Lo que permanece es el silencio, un camino más fácil, pues no cuestiona, ni critica, ni trae problemas que el mismo profesor, ni los padres de familia han logrado tratar, ni resolver.

Otros ejemplos no LD pueden ser observados cuando el abordaje de estas temáticas y sus problemáticas aparecen solo indicados, sin ninguna profundización. Entre las múltiples páginas analizadas hay fotos: de personas de la tercera edad, de familia blanca, de negros realizando trabajo pesado, de mujer negra con la leyenda de que el trabajo doméstico es de las mujeres y principalmente negras, figuras de indígenas, de hospitales públicas con personas negras amontonadas en hamacas y por el suelo, de negros que son inmigrantes pobres.

En uno de los libros analizado hay un texto indicando que el Brasil no está preparado para el envejecimiento de la población, otro sobre la influencia de la cultura indígena, gráficos que muestran las relaciones entre hombres y mujeres en lo relativo a empleos formales y remuneración, figuras de personas de la tercera edad. En este libro existen sugerencias orientadas a la reflexión por parte de los alumnos y a que hagan discusiones en grupos en relación con las temáticas que son representadas, mas no se hace referencia a las cuestiones sobre exclusión de porciones de la población a pesar que se puede verificar que existen muchos grupos poblacionales invisibles en estos textos.

Los ejemplos seleccionados a partir del análisis de los LD refuerza la idea de superficialidad, de naturalización de los temas propuestos, los cuales aparecen para cumplir la exigencia de la convocatoria del Programa que evaluará el libro didáctico, más no se profundiza sobre la importancia de una sociedad que reconoce de hecho las diferencias sociales, étnicas y de género, o el tema de la ciudadanía.

Por ello, la cuestión que pretendemos convertir en objeto y alternativa para superar la invisibilidad de los sujetos que están ahí, siendo diferentes, es trabajar con la educación geográfica para la formación ciudadana con respecto a la construcción de identidad de los sujetos como condición para ejercicio de la ciudadanía. La identidad se constituye en el reconocimiento de lo otro como sujeto, también con su propia identidad y entender que el mundo es construido socialmente. Ahora, un LD que muestra que está exento de problemas (...) *de preconceitos, tanto de origen, condición económico-social, étnica, género, religión, edad, orientación sexual u otras formas de discriminación o adoctrinamiento religioso, tanto en sus textos como en sus ilustraciones, tales como fotos, mapas, tablas, cuadros u otros tipos de ilustraciones necesarias para la comprensión de los contenidos geográficos* (Guía del Libro Didáctico, p. 13) es un texto que no hace nada impropio, simplemente está exento de problemas, no muestra lo que no es interesante mostrar. Hace invisible aquello que no es lo común y que es diferente. Y con las dificultades de los profesores para tratar determinadas temáticas “delicadas”, lo más fácil es olvidarse de ellas, también los maestros.

Además de estas cuestiones el LD también olvida la cultura de los alumnos, la realidad del lugar en que viven, la condición económica y social que ellos tienen. El desafío para entender esta cuestión y para realizar una enseñanza que sea más adecuada para

contribuir a que cada sujeto sea más autónomo en su vida ciudadana, es trabajar los contenidos en la escuela. Hay que considerar el papel del conocimiento en el contexto de la realidad vivida, haciendo los nexos entre la cultura del alumno y el conocimiento científico. Se trata de la dimensión pedagógica de la relación entre los contenidos científicos y los de la cotidianidad.

La dimensión pedagógica del contenido es la que puede aproximar los intereses de cada grupo y el tratamiento de los conocimientos científicos en la escuela, interrelacionándolos con la realidad del mundo en que viven los alumnos. Esto amplía el papel del profesor en el salón de clases, en la medida en que él puede por medio de actividades de aprendizaje, estructurar los contenidos para que los conocimientos científicos sean entendidos por medios de situaciones cotidianas. Es lo que afirma Young (2011): *“Los conceptos ‘teóricos’ de disciplinas como la geografía y los conceptos ‘cotidianos’ que constituyen la experiencia que los alumnos llevan a la escuela son diferentes y usarlos, envuelve procesos de pensamiento muy diferentes”* (p. 615). El desafío para el profesor es cómo desarrollar este trabajo en el salón de clase.

La cuestión que surge en nuestra perspectiva de querer enseñar a comprender el mundo posibilitando a los alumnos la adquisición de un conocimiento que les permita encarar el mundo con igualdad de condiciones es cómo hacer el trabajo incorporando estos dos aspectos y los tipos de contenidos que deben ser tenidos en cuenta. Entonces, para ello, partimos de considerar que los conceptos teóricos tienen *“finalidades específicas por el hecho de brindarnos la opción de hacer generalizaciones confiables a partir de casos particulares e comprobarlas”*. Y además de ello, contribuir a que sean adquiridos consciente y voluntariamente en la escuela (Young, p. 615). En el otro aspecto, el relacionado con los conceptos de la cotidianidad, es conveniente considerar que estos *“son captados inconscientemente por todos en su vida diaria y adquiridos por la experiencia de manera ad-hoc para propósitos específicos, relacionados con problemas particulares, en contextos particulares”* (Young: p. 616). El conocimiento llamado *“conocimiento poderoso”* posibilita al alumno profundizar los contenidos y temas para comprender mejor la sociedad y con ello, reconocerse y ser reconocido. El lugar no puede ser olvidado, ni volverse invisible, la lucha social busca el reconocimiento de las personas que son invisibles por su condición de vida, por su exclusión social que hace que el sujeto que es diferente sea considerado no apto a tener todas las condiciones adecuadas para vivir.

Si en el libro didáctico no hay referencias en los textos de contenidos, ni figuras o actividades que conecten el contenido científico con la realidad del alumno, el profesor debe encontrar los mecanismos para hacer palpable lo que es invisible. Y ello significa resaltar los conceptos de lo cotidiano que configuran las vivencias de los sujetos, los alumnos de la escuela. Esto quiere decir, entre otras cosas, como son consideradas las personas de la tercera edad que todas las familias tienen y que no son respetadas, los niños a los cuales no se les confiere el derecho a hablar y expresarse. Mas no es solo eso pues también debe incorporar las familias que los alumnos tienen y que la mayoría de

las veces, no es la que se presenta en los LD. Del mismo modo, hay otras minorías que existen y que el libro no muestra como integrantes también de la sociedad, sino como excepciones. Estas también deben ser consideradas pedagógicamente por el profesor.

Al comienzo del artículo asumimos que partiríamos del entendimiento de que hacer visibles los problemas sociales en la escuela básica podría constituirse en la posibilidad para interrelacionar los contenidos científicos y los problemas cotidianos de la vida de los alumnos, en el marco del proceso de construcción de sus saberes. Esta delimitación ocurrió mediante la investigación de libros didácticos y de la comprensión que tenemos del currículo y del LD como un medio en el salón de clase. Así, reforzamos la idea sobre que la mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre por la acción tanto del profesor como del LD y, ambos, tienen relevancia en la construcción de la ciudadanía de los alumnos, principalmente de las escuelas públicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética?, 70, 101-138. São Paulo: Lua Nova.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser, A. Honneth. Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosofico (pp. 17-88). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Guia de livros didáticos: PNLD 2015: geografia: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, 132 p.: il. <http://www.fnnde.gov.br>
- Young, M.F.D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 609-623.

LA CLASE Y EL MOVIMIENTO OBRERO EN LOS LIBROS DE TEXTO EN EUSKARA DURANTE LA TRANSICIÓN: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN¹

ANDER DELGADO

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco
ander.delgado@ehu.eus

Es conocido que los libros de texto no son políticamente neutros. Como mencionaba un clásico trabajo de Michael Apple (2014, pp. 47 y 49), el curriculum educativo, del que se derivan los libros de texto y otros materiales escolares, no es un conocimiento neutro, sino reflejo del saber legitimado surgido de una articulación compleja de relaciones de poder y de pugnas entre diferentes grupos sociales. Por tanto, los libros de texto no son simples formas de presentar unos hechos, sino el fruto de actividades, luchas y compromisos de orden político, económico y cultural. En este sentido se puede recurrir a la tan usada frase de Apple que decía que «*They are conceived, designed, and authored by real people with real interest*» (Apple, 2014: 47).

La anterior afirmación posibilita el análisis de los libros de texto desde dos ópticas diferentes. Por un lado, el estudio de los discursos y contenidos textuales e iconográficos de estos recursos educativos y sus características ha sido una forma de adentrarse en los proyectos o finalidades que pueden estar detrás de la elaboración de los libros de texto. Esta labor resulta más relevante en los libros de texto de Historia y Geografía, donde además del conocimiento básico sobre la materia, también aparecen representados aspectos relativos a la identidad cultural y nacional de la sociedad en cuestión en la que se pretende integrar al alumnado. Por otro lado, en la medida en que los libros de texto reflejan los elementos que se consideran los/as alumnos/as deben saber en una sociedad, el análisis del contexto social en el que éstos se establecen, redactan y publican es un medio adecuado para profundizar en el análisis de estos recursos educativos tan utilizados (Lässig, 2009, pp. 13-15; Fuchs, 2011, p. 24 y López Atxurra, 2011, p. 113). Los autores de estos textos seleccionan los contenidos que redactan o insertan por razones ideológicas y normalmente reflejan valores y creencias de diferentes grupos sociales. Dicha selección de contenidos refleja el modo en el que se supone y se propone que

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del grupo de investigación del Sistema Universitario Vasco IT-708-13 y el grupo de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad HAR2011-30399.

debe recordarse el pasado y el papel que se le atribuye a este pasado en el presente. Por tanto, el estudio del proceso de creación de estos materiales y las influencias que el contexto sociopolítico puede jugar en ello resulta un tema de investigación relevante (Foster y Crawford, 2006, pp. 2-4; Lässig, 2009, p. 4 y Foster, 2011, pp. 13-14).

El objetivo de este escrito es presentar los primeros resultados del proyecto de investigación que se está llevando a cabo sobre los libros de texto de Historia y Geografía publicados en euskara a partir de mediados de los años setenta del siglo pasado desde la doble visión antes apuntada. En esta ocasión se presenta el estudio de las propuestas realizadas por el colectivo de docentes *Gordailu*, surgido en el entorno de las ikastolas del País Vasco a finales de los años sesenta del siglo pasado y que durante la siguiente década fue un referente en la innovación educativa en el País Vasco. El análisis de la redacción de libros de texto y de sus características en el momento fundacional del periodo democrático resulta un tema de estudio interesante. En los años finales del Franquismo y, sobre todo, durante la Transición los contenidos más íntimamente conectados con el ideario franquista se hicieron desaparecer y fueron sustituidos por otros que reflejasen los nuevos valores de la sociedad democrática en construcción. En el caso del País Vasco, a esta labor “depuradora” de los contenidos históricos y geográficos franquistas se unía otro elemento importante: se tenía que dilucidar y definir cuál era el papel y el espacio que se debía atribuir a los contenidos de Historia y Geografía vasca en ellos.

Entre los nuevos contenidos a introducir en los materiales escolares se puede situar a la clase trabajadora y el movimiento obrero como agente de cambio y progreso social. La elección de este tema para realizar esta investigación responde a dos razones. En primer lugar, porque durante el Franquismo el movimiento obrero fue un aspecto olvidado y, cuando se mencionaba, vilipendiado y calificado como una de las *fuerzas del mal* y la *anti-España*. Por ello, éste era uno de los elementos del discurso educativo que era necesario recuperar. La participación destacada del movimiento obrero en la contestación al régimen franquista hacía necesario destacar su papel en el restablecimiento de la democracia, tanto en los años setenta como durante el antecedente de la Segunda República. Éstas eran razones más que suficientes para recuperar del olvido al trabajador y al movimiento obrero en los libros de texto.

En segundo lugar, pero no menos importante, el tratamiento del trabajador industrial adquiere especial relevancia en la sociedad vasca. En el seno de este colectivo jugó un papel fundamental el trabajador inmigrante llegado de otras partes del Estado, tanto en la primera “oleada” de fines del siglo XIX como en la segunda de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Analizar el tratamiento que se realiza de este colectivo en los libros del texto sirve para observar el papel que se le atribuía a este colectivo social en el seno de la sociedad vasca. La integración de la población inmigrante o la de los diferentes grupos étnicos en la narrativa histórica educativa en las sociedades socialmente heterogéneas ha sido considerado un tema complejo para los escritores de libros de

texto de Historia y Geografía. Se ha destacado la tensión existente en los materiales educativos al tratar estos temas entre la búsqueda de la cohesión social a través de la enseñanza de una Historia nacional común y la forma en que se presenta la diversidad de identidades en el seno de una misma sociedad (Foster, 2011, p. 10). En el caso de la sociedad vasca —salvando las diferencias existentes con otras sociedades con mayores porcentajes de población inmigrante— se estaba dilucidando también qué papel se le concedía a esta población cultural y lingüísticamente diferenciada de la sociedad receptora en la Historia “vasca” común que comenzaba a elaborarse en el ámbito educativo en esos años.

GORDAILU Y SUS MATERIALES ESCOLARES

En los años del tardofranquismo era evidente que la educación en euskara no se podía desarrollar adecuadamente si se carecía de materiales educativos de calidad en ese idioma. Por ello, el colectivo de docentes reunido en torno a las ikastolas fue muy dinámico y activo en la creación de nuevos materiales, así como en la proposición de proyectos pedagógicos. A finales de los años sesenta, cuando el movimiento de las ikastolas estaba adquiriendo cada vez mayor extensión, un grupo de docentes vio la necesidad de organizarse para desarrollar una labor pedagógica mejor coordinada y estable, así como para crear y distribuir materiales educativos. Así, en 1969, se fundó la asociación *Gordailu*, domiciliada en Donostia, uno de cuyos ejes de actuación fue el desarrollo de labores de formación y difusión de cuestiones pedagógicas a través de la organización de cursos, así como la venta, distribución y elaboración de material didáctico en euskara para lo que se fundó una editorial y una tienda.

Los integrantes de *Gordailu* defendían la renovación pedagógica de la educación siguiendo las metodologías activas. Este colectivo, además de poner en práctica planteamientos de Freinet, Decroly o Montessori, también defendía las ideas de Paulo Freire y buscaba transformar la educación siguiéndolas. Su objetivo educativo fundamental era educar a los niños/as en la libertad —siguiendo lo que denominaban como Pedagogía Liberadora o *Askatzailea*—, capacitándolos para criticar su propio comportamiento y mostrarles las bondades de la igualdad social. Las ideas defendidas por este colectivo se difundieron en una revista clandestina homónima publicada entre 1970 y 1972. Si se considera a esta publicación como reflejo de sus ideas o, por lo menos la de sus elementos más significados, es posible observar la existencia de una dicotomía en sus propuestas entre los aspectos relativos a las metodologías para aplicar en el aula de aquellas otras ideas sobre la transformación de la sociedad a través de la educación. En esta segunda vertiente, sus planteamientos estaban notablemente influenciados por el marxismo tan extendido en la época, que se dejaban ver en algunos artículos publicados en esta revista y que también tuvo su reflejo en los materiales que se analizan aquí. Pero independientemente de sus planteamientos políticos, este colectivo realizó una importante labor

educativa y de renovación pedagógica en unos años difíciles como fueron los últimos del régimen franquista (Gordailuko Arduradun Taldea, 1978; Setién, 1979; J.I., 1982; Dávila y Erriondo, 1998, p. 529; y Fernández, 2003, pp. 90-92).

Los integrantes de *Gordailu* no consideraban adecuada la opción de elaborar libros de texto al opinar que su utilización restaba protagonismo al alumno/a en su propia formación por dársele “todo hecho”. Aunque ello pudiera suponer más trabajo para los docentes, defendían la preparación de textos complementarios y de temática diversa que pasaran a engrosar las bibliotecas escolares, siguiendo las ideas de Freinet, donde el alumnado pudiera encontrar la información necesaria para desarrollar sus investigaciones de manera activa (J.I., 1982). Por ello, sus publicaciones, destinadas al alumnado de entre 6 y 10 años, eran materiales de apoyo sobre diferentes temas del curriculum. Una de sus colecciones en este ámbito se tituló *Esperientziak* [Experiencias]. Se trataba de una serie de fichas, publicadas en 1975, para utilizar entre 1º y 4º de EGB que estaban editadas cada una en un tomo, aunque planteadas para ser extraídas, pintadas, escritas ... por los niños/as y luego organizarlas por cada alumno/a en una carpeta. En la introducción del *Esperientziak 1* se mencionaba que su finalidad no era comenzar a trabajar las fichas desde la primera hasta la última, sino que debía ser el maestro/a el que eligiese las que más se adecuasen a los temas que se estuvieran tratando en el aula o pudieran interesar al alumnado en un momento determinado (Azpiroz, 1975, p. 1).

La utilización de estas fichas requería de la existencia de otros materiales donde se presentaran los contenidos que el alumnado debía trabajar y utilizar para realizar las tareas que se les encomendaban. Para ello se creó otra colección titulada *Ikastola liburutegia* [Biblioteca de la ikastola] que estaba formada por pequeños cuadernos de 30 páginas, ilustrados y acompañados de fotografías, en las que se trataba un tema de forma monográfica. La primera serie, cuya publicación se inició en 1972, fue la de Ciencias de la Naturaleza. Se publicaron ocho cuadernos diferentes entre ese año y 1977 y trataron temas como las setas, el pan, las abejas y la miel, los insectos o los mamíferos. Las otras tres series fueron las de Ciencias Sociales, Historia y Geografía. La primera se inició también en 1972 con el cuaderno titulado *Olentzero*,² al que siguieron en 1975 los correspondientes a la pesca, la agricultura, la ganadería y la industria, el *Haitzuloetako Euskal Gizona* [el Hombre vasco de las cavernas] un año después y en 1977 otro sobre el hierro y el acero. La colección de Historia comenzó en 1975 con las biografías del poeta y músico Iparragirre y del escritor y lingüista de los siglos XVIII y XIX Jose Paulo Ulibarri, a la que siguió otro cuaderno en 1976 sobre la Batalla de Orreaga [Roncesvalles] y el primer volumen del *Euskal Herriaren Historia* de un año después, que llegaba hasta el siglo XVI. Para finalizar con este repaso, entre 1975 y 1977 se publicó la serie de Geografía con cinco cuadernos sobre otras tantas comarcas o zonas del País Vasco.

² Personaje mitológico que el 24 de diciembre trae los regalos a los niños/as vascos.

Como se puede observar de la breve relación que se acaba de realizar, muchos de los cuadernos citados se adaptaban al temario establecido en las orientaciones de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970-1971) al tratar temas relativos a las actividades económicas y al trabajo como actividad humana básica. Al tratarse de materiales destinados a niños/as de 6 a 10 años, estos temas no podían tratarse con mucha profundidad. Sin embargo, en algunos pasajes de los cuadernos dedicados a tratar el ámbito de la economía industrial es posible observar el tratamiento que se realizó al tema que nos ocupa, el esquema interpretativo que se utilizaba y la importancia que se le atribuía en el ámbito educativo.

El cuaderno dedicado a analizar la industria, redactado por el profesor y escritor Mikel Ugalde, tenía como finalidad presentar al alumnado ese sector económico clave en el País Vasco. Lógicamente en el debía tener cabida el trabajador industrial o *langilea*, pieza fundamental de ese sector y trabajador más significativo en el País Vasco de los años setenta. El objetivo del cuaderno era realizar un recorrido histórico centrado en las actividades industriales del País Vasco, desde las ferrerías hasta llegar a la industria moderna. En ese recorrido el autor dejaba claro el esquema interpretativo dicotómico de carácter marxista utilizado para presentar lo que él denominaba como gran industria:

Gaur egungo industria etxe xoko eta familia moldeko industria ez bait da, industria handia deitzen da.

*Nagusiak kapitala (dirua, lantegiak eraiki eta makinak muntatuaz) ipintzen du eta langileak buru, bihotz eta besoetako indarra ematen du nagusien onerako edo zerbitzutan, egun oroko ogiaren truke.*³

Ideas que remarcaba el autor al mencionar en otro pasaje que las fábricas estaban organizadas de forma que unos pocos pudieran llenar sus bolsillos a cambio de no pagar adecuadamente a los trabajadores y obligarlos a trabajar cada vez más horas y a un mayor ritmo en los sistemas de producción en cadena. De ese modo, la sociedad se dividía en dos partes: los propietarios y los que no lo eran; los patronos y los trabajadores que ganaban lo justo para vivir (Ugalde, 1975, p. 23).

Este esquema interpretativo lo mantenía también el sacerdote y *euskalzale* Jazinto F. Setien en su cuaderno titulado *Burdina eta Altzairua* [Hierro y Acero] publicado en 1977. En él realizaba un repaso histórico de la actividad económica relacionada con la elaboración y utilización de estas materias primas, desde las tradicionales ferrerías hasta el desarrollo de la moderna industria siderometalúrgica vasca. En su texto el autor volvía a recurrir al esquema dicotómico mencionado. En su primera página afirmaba claramente que el hierro había traído trabajo, trabajadores, «*jendea*» [gente] y riquezas al País Vasco,

³ Como la industria de hoy en día no está localizada en las viviendas ni es de carácter familiar, se denomina gran industria. / Los patronos ponen el capital (dinero, construyen fábricas y montan máquinas) y el trabajador aporta en beneficio o servicio de sus patronos su cabeza, corazón y la fuerza de sus brazos, a cambio del pan de todos los días. [Traducción del autor] (Ugalde, 1975: 10).

pero también «*burruka asko, diferentzia bortitzak edo zapalkuntza lotsagabeenak*» [muchas luchas, intensas diferencias o las más descaradas opresiones] (Setien, 1977, p. 1). Añadiendo más adelante, al presentar el desarrollo de la moderna minería del hierro vizcaína de finales del siglo XIX, que este proceso había provocado que el País Vasco hubiera entrado en el mundo del capitalismo y la gran industria, sistema en el que unos pocos acumulaban riquezas aprovechándose del trabajo de la mayoría (Setien, 1977, p. 15).

Partiendo de esta interpretación, de nuevo Mikel Ugalde introdujo en su texto un nuevo elemento: una división social como la mencionada terminaba por traer aparejada la lucha entre los patronos que miraban exclusivamente por su beneficio y los *langiles* a los que no les llegaba con su jornal para lo más básico. A consecuencia de esta situación padecida por los trabajadores y la lucha que desarrollaban para hacer frente a la misma, éstos terminaron por unirse y luchar juntos, formando una entidad o comunidad que el autor denomina *langileria* o clase obrera. Siguiendo con este planteamiento, el autor añadía, de una forma sintética y tan directa como las frases que se señalan a continuación, que la clase obrera había creado asociaciones de dos tipos. Unas de carácter político que buscaban poner en manos de la clase trabajadora todo el poder político. El segundo tipo lo conformaban los sindicatos. Su función era luchar por los derechos de los trabajadores, tanto dentro como fuera de las industrias, y siempre teniendo en cuenta los diferentes contextos legales de cada país. Lógicamente, añadía el autor, los resultados conseguidos por su acción serían paulatinos y, aunque hubiera distintos tipos de sindicatos, todos ellos partían de una misma base: «*kapitalaren botere handia dagoela lanaren atzetik bere atzaparren pean dena dadukalarik*» [detrás del trabajo está el gran poder del capital que tiene todo bajo sus garras] (Ugalde, 1975, p. 24).

CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha afirmado al principio, el objetivo de este artículo es presentar los primeros resultados de la investigación que se está llevando a cabo sobre los libros de texto de Historia y Geografía en euskara publicados a partir de los años setenta. Por ello, hay que considerar este apartado más como una serie de comentarios provisionales a desarrollar y profundizar más adelante que como conclusiones finales de una investigación. A pesar de ello, el estudio de los materiales educativos creados por el grupo *Gordailu* suscita una serie de reflexiones. Son pocas las referencias aparecidas sobre el tema de los trabajadores y el movimiento obrero en estos materiales, pero en todos ellas aparece bien marcado el esquema interpretativo utilizado: el marxismo. Es evidente, por tanto, la influencia del pensamiento marxista entre los miembros de *Gordailu*, como quedaba bien patente en muchas de sus publicaciones —analizadas en otro lugar—, así como en estos materiales estudiados. Ello obliga a situarlos en el contexto político del País Vasco de los años sesenta y setenta en el que las diferentes corrientes marxistas tenían gran presencia entre los sectores más movilizados políticamente y, sobre todo, más jóvenes. En esos años, la

visión de la sociedad vasca compuesta por dos clases sociales enfrentadas y la necesidad de la movilización obrera de carácter sindical, pero también revolucionaria, para cambiar esa situación y defender los derechos e intereses de los obreros estaban al orden del día. Visión que los autores analizados también reflejaron en sus textos y querían hacer partícipes a los alumnos/as vascos, aunque fuera a través de la mención en solo algunos pasajes de los cuadernos estudiados.

Resulta paradójico, sin embargo, que en un acercamiento a la sociedad vasca que pivotaba sobre esa visión no se hiciera eco de una de las características de la clase obrera vasca: estar compuesta en un alto porcentaje por población inmigrante. Esta circunstancia da pie a una serie de reflexiones, dado que este “olvido” no se puede achacar a que los autores lo consideraran un tema complejo para ser comprendido por los niños/as de EGB. Se puede considerar, en todo caso, que no lo era más que la visión marxista citada. Sólo cabe interpretar esta circunstancia considerando que fue un tema que se dejó conscientemente fuera de los textos. Más complejo resulta, por el contrario, explicar las razones que se escondían detrás de este hecho —por lo menos en el punto en el que se encuentra esta investigación en este momento—, lo cual no impide que se puedan proponer una serie de posibles propuestas o hipótesis que pudieran explicarlo.

En primer lugar, cabría proponer que todavía a la altura de mediados de los años setenta no estuviera definido suficientemente un discurso que pudiera ser trasladado al ámbito escolar sobre el papel del inmigrante de otras partes del Estado en la sociedad vasca. En un contexto en el que la percepción social sobre la situación del euskara y la cultura vasca era que estaba agonizante y considerando muchos que la inmigración era un factor que estaba coadyuvando a dicho proceso, quizás todavía no existiera un discurso socialmente aceptado sobre la integración de este sector social que, en cuanto residente en el País Vasco, pudiera ser considerado parte integrante de la sociedad vasca. Ello pudo traer consigo que se dejara este tema fuera de estos textos para evitar debates y polémicas. Para entender esta opción habría que tener en cuenta que en los años setenta se calculaba que en las ikastolas de las dos provincias costeras vascas había un 7 u 8 % de los padres y madres nacidos fuera del País Vasco que enviaban a sus descendientes a esos centros, mientras en Araba ascendía hasta un 18% (Siadeco, 1977, pp. 59-62). Esta circunstancia hacía necesario tratar este tema con cautela o buscando un consenso previo. Más aún cuando uno de los objetivos de estos centros era integrar a los descendientes de estos inmigrantes y hacerles partícipes de la lengua y cultura vasca para conseguir preservarla y mantenerla en el futuro y evitar, así, que desaparecieran los signos diferenciadores del País Vasco.

En segundo lugar, también pudiera considerarse que entre los integrantes de *Gordailu* pudiera existir una visión muy restrictiva de lo que suponía ser vasco y se dejara fuera al colectivo inmigrante. Los estudios arqueológicos y antropológicos desarrollados por José Miguel Barandiaran, Telesforo Aranzadi y Jesús Altuna a lo largo del siglo XX proponían la existencia de una raza vasca prehistórica, cuyas características se consideraba

aún mantenían algunos vascos residentes en las zonas rurales. Esta caracterización del “tipo racial vasco” se incorporó al cuaderno sobre el hombre prehistórico vasco (Otaegi, 1976, p. 17). Jazinto F. Setien (1977, p. 7), por su parte, en su primer cuaderno sobre la Historia del País Vasco añadió, además del factor Rh-, la existencia de la lengua vasca y una cultura e Historia diferenciaba como elementos definitorios y justificadores de la existencia de una etnia vasca. Su existencia la consideraba el autor incuestionable, aunque, añadía, se pudiera llegar dudar o discutir sobre el carácter de nación o no del País Vasco. Y, quizás, se pudiera considerar que la mención de esta visión tan cerrada de lo vasco hiciera percibir al inmigrante como elemento extraño y ajeno a la sociedad vasca, por lo que no se considerara relevante su mención.

En tercer lugar, se puede proponer otra razón, considerada más cercana a la realidad frente a las dos opciones arriba mencionados, para explicar la inexistencia de ninguna mención sobre los inmigrantes, salvo la pequeña referencia de Setien. Quizás no se deba a la falta de un discurso que los integre o de una visión muy restrictiva de lo vasco, sino que a los autores mencionados lo que más les importaba destacar era el carácter que unificaba a todos aquellos trabajadores industriales que trabajaban en el País Vasco: formar parte de la clase obrera. Y quizás por ello no fuera relevante prestar atención a su procedencia geográfica, sino a su posición en las relaciones socioeconómicas del momento. Esta hipótesis se basa en el estudio realizado sobre este colectivo, que se halla en fase de publicación, donde la cercanía de sus integrantes más destacados a los postulados marxistas ha quedado comprobada. Este marcado carácter marxista habría que relacionarlo con uno de los debates ideológicos que dividió a los sectores políticos movi-
lizados en torno al nacionalismo vasco de izquierdas en aquellos años: la pugna por la primacía de los dos ejes del discurso que caracterizó a este entorno político, el obrerismo internacionalista o el nacionalismo vasco. Dado que muchos de los integrantes de *Gordailu* se situaron o fueron considerados como seguidores de la visión más obrerista y marxista, cabe proponer que esa circunstancia se dejara notar en su producción educativa y su propuesta fuera destacar el elemento unificador de todos los trabajadores vascos, sin entrar en mayores diferenciaciones ni importar de donde provenga.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age. Third edition*. New York: Routledge.
- Dávila, P. y Erriondo, L. (1998). Los libros de texto en euskara. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 519-545). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmento*, 9, 85-103.
- Fernández, I. (1994). *Oroimenaren hitza. Ikastolen historia 1960-1975*. Bilbao: UEU.

- Fernández, I. (2003). La renovación pedagógica en el País Vasco. En P. Dávila (Coord.), *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo* (pp. 79-95). San Sebastián: Erein.
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20.
- Foster, S. y Crawford, K. (2006). The critical importance of historical textbook research. En S. Foster y K. Crawford (Eds.), *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks* (pp. 1-23). Greenwich: IAP.
- Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2), 17-34.
- Gordailuko Arduradun Taldeak (1978). Gordailu. *Urrats Euskal Pedagogia*, 0, 85-88.
- J.I. (1982). Gordailu: irakaskuntz kontutan jakintsu eta jator. *Argia*, 928, 28.03.1982.
- Lässig, S. (2009). Textbooks and beyond: educational media in context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (1), 1-20.
- Lopez Atxurra, R. (2011). Los manuales escolares de historia en los territorios de Vasconia: cuestiones metodológicas. En R. López Facal et al. (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 111-123). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970-1971). Educación General Básica: nueva orientación. *Vida Escolar*, 124-124, 5-155.
- Setien, J.F. (1979). Gordailu eta euskal pedagogia. *Jakin*, 11, 105-110.
- Siadeco (1977). *Estudio socio-lingüístico del euskara, vol. III, tomo VII (Las Ikastolas en el País Vasco)*. San Sebastián: Siadeco.

Libros de texto utilizados

- Azpiroz, B. (1975). *Esperientziak 1*. San Sebastián: Gordailu.
- Intsausti, M^a. K. (1975). *Esperientziak 4*. San Sebastián: Gordailu.
- Otaegi, B. (1976). *Haitzuloetako euskal gizona*. San Sebastián: Gordailu.
- Setien, J. F. (1977). *Euskal Herriaren Historia 1*. San Sebastián: Gordailu.
- Setien, J. F. (1975). *Esperientziak 3*. San Sebastián: Gordailu.
- Setien, J. F., Goia, J. M. y Bujanda (1977). *Burdina eta altzairua*. San Sebastián: Gordailu.
- Ugalde, M. (1975). *Industria*. San Sebastián: Gordailu.

(IN)VISIBLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE PORTUGAL

ANA ISABEL DIAS MOREIRA
Universidade de Santiago de Compostela
Escola Superior de Educação do Porto
ana_m0reira@hotmail.com

En la última década y media, en Portugal, la enseñanza de la Historia y Geografía de Portugal ha estado condicionada por sucesivas imposiciones formuladas por el Ministerio de la Educación nacional.

Desde 2001 el número de horas atribuido al área de Ciencias Humanas de la que forma parte esta asignatura ha experimentado una reducción significativa como consecuencia de la reorganización curricular de la Enseñanza Básica. Sin embargo, el Programa de Historia y Geografía de Portugal de 1991 diseñado de manera homogénea para todas las disciplinas no se ha reducido por lo que resulta imposible completarlo con la nueva carga horaria que se le atribuye.

Desde 2001 el Currículo Nacional de la Enseñanza Básica se ha fundamentado en un nuevo modelo pedagógico, definido por la tutoría, basado en el concepto de «competencia» que promueve la utilización de metodologías activas asociadas a la corriente pedagógica socioconstructivista.

Ya en 2012, y bajo la forma de documento normativo, el Ministerio de la Educación aprobó las Metas Curriculares para diversas disciplinas de la Enseñanza Básica, expresamente para la de Historia y Geografía de Portugal. Estas constituyen ahora una referencia fundamental para la organización de la enseñanza, también porque establecen la definición de los conocimientos y capacidades que los alumnos deben adquirir para poder proseguir sus estudios y participar en la sociedad actual de la que forman parte. En otras palabras, los descriptores de desempeño del alumno, presentados de forma minuciosa y rigurosa en ese documento hacen posible, desde el punto de vista de sus creadores, una visión objetiva y consistente de lo que tendrá que ser asumido como aprendizaje fundamental que deben alcanzar los estudiantes en esta disciplina.

En este último año 2014, la legislación reforzó aún más el poder de las Escuelas portuguesas con un Contrato de Autonomía que permite la gestión flexible del currículo y de la oferta formativa. Flexibilidad que sin embargo, e independientemente de la agrupación por la opten las escuelas implicadas, obliga al cumplimiento de la carga horaria lectiva total semanal y anual definida en la matriz nacional para cada año de escolaridad.

Aun así, la misma legislación citada continúa salvaguardando la libertad necesaria del profesor para tomar decisiones sobre las orientaciones pedagógico-didácticas que mejor se adecúen al perfil de su clase. Incluso, también, para que tengan en cuenta diversos individuos, lugares y contenidos, es decir, que incluyan un contexto (el escolar) que debe ser conocido y no silenciado.

De hecho, en el ámbito de la enseñanza de la Historia es esencial crear condiciones para que sea superada la que Paulo Freire ha llamado «cultura del silencio». Para ello se debe dar voz a los diferentes protagonistas que participan en la producción de conocimiento histórico: en el aula en la que se enseña y se aprende y en la que profesores y alumnos pueden ser definidos como «agentes productores de la realidad» (Merchán, 2002, p. 36); en el día a día en el que la información histórica impregna la experiencia humana, en diversos lugares en los que se puede encontrar contenidos; en las páginas escritas que van mucho más allá de un simple manual escolar (Schmidt y García, 2006).

Por eso, y a pesar de eventuales dificultades, el docente necesita de asumir su papel y «salir de los feudos disciplinares, abandonar los compartimentos curriculares y adaptar los [sus] contenidos a la formación del ciudadano» (Marques Alves, 2001, p. 30). Porque una clase es también una práctica social (Merchán, 2007). Es un espacio donde la participación activa de los sujetos social y históricamente contextualizados adquiere una relevancia auténtica, si consideramos el aula como algo más que una mera reproducción de un programa o de una interpretación de lo que los autores de un manual escolar han escrito. Al tiempo, es cada vez más difícil contestar la idea de una «relación de dependencia tan estrecha que se establece entre el interés que puede despertar la materia con la didáctica que emplea el profesor en la aula» (Fuentes, 2004, p. 81) ya que las características que modelan las interacciones entre docentes y estudiantes, o hasta las decisiones de los primeros referentes a la dinámica de una clase, tienen reflejo visible en las prácticas pedagógicas y en el conocimiento escolar producido (Merchán, 2007).

Así, y aunque las imposiciones ministeriales se multipliquen, a veces a un ritmo frenético y casi inexplicable, el profesor no puede, ni debe, renunciar a su papel de «decisor y gestor del currículo» (Roldão, 2009, p. 36) con la función específica de enseñar, o sea, de hacer aprender algo. Alguien consciente de que «el aprendizaje ocurre en el otro y sólo es significativo si ese otro se apropia de ello activamente» (Ibid., p. 47); de que el perfeccionamiento de las estrategias de enseñanza puede, eventualmente, favorecer los aprendizajes; o de que «...el aprendizaje debe ser considerado gradual, a veces oscilante (...). No una cuestión de todo o nada» (Lee, s.d. cit. por Barca, 2004).

Sin embargo no siempre las decisiones que se deben tomar son fáciles. Suscitan dudas y colocan los profesionales de la educación ante verdaderos dilemas relativos a su actuación en el aula. Y una de esas decisiones, formulada de manera simple, implica optar entre una actuación basada en modelos socioconstructivistas y que se centran en una permanente reelaboración cognitiva y actitudinal por parte de cada sujeto activo (Barca, 2004) o bien asumir modelos tradicionales, magistrales, que reducen la enseñanza de la

Historia a la memorización, la rutina, la repetición y el aprendizaje pasivo de los alumnos (Merchán, 2007). Opciones que adquieren perfiles muy específicos si se tienen en cuenta variables, casi de obligado cumplimiento, como los descriptores de desempeño definidos para el final de cada ciclo de enseñanza y minuciosamente enumerados en los documentos oficiales, el tiempo disponible para las clases de la disciplina, las idiosincrasias de una clase y aquello que consideramos en que debe consistir la enseñanza de la Historia. Una enseñanza que necesita «ayudar a conocer más, no convertir a los estudiantes...» (Avelãs Nunes, 2007, p. 166), que se puede estructurar como un instrumento de descubrimiento y como otra manera de ver el mundo (Lee, s.d.) y que resulta fundamental para el pleno ejercicio de la ciudadanía (Souza, 2012) fundamentada en la reflexión sobre un destino colectivo y la toma de decisiones basadas en el respeto.

El docente puede optar por una camino aparentemente más fácil, en el que él es el protagonista de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Fuentes, 2004) y se proporciona a los estudiantes un conocimiento cerrado, fragmentado y fuertemente estructurado, a través de las explicaciones del profesor y de los textos de cualquier manual (Merchán, 2002). En este caso, el alumno se convierte en un mero receptor de la información factual e indiscutible. Escucha, toma «sus» apuntes y realiza mecánicamente las actividades propuestas (Fuentes, 2004). Y estudia, estudia un conjunto de fechas, nombres y hechos que tiene que reproducir más tarde en un examen, pero sin ninguna utilidad aparente para él (Merchán, 2007).

Por otra parte, surge la posibilidad de una educación para el desarrollo. Y, para ello, no son necesarias acciones ingeniosas o espectaculares. Sino solamente un aprendizaje enfocado como una actividad social, cultural y capaz de transformar el conocimiento en una construcción personal (Arends, 2008). Y, a partir de ahí, el alumno toma el lugar de agente de su propio conocimiento, interaccionando con los otros y movilizándolo sus saberes tácitos, en la concreción de actividades que son un reto intelectual (Barca, 2004). Y se crean así oportunidades para desafiar al razonamiento y la creatividad, para aceptar y organizar nuevas ideas, para verificar la presencia de conocimientos no pocas veces olvidados o menospreciados. Sin recelos, una invitación a la participación implicada de todos, aceptando las intervenciones espontáneas e imprevistas de los alumnos o colocando directamente cuestiones más provocativas o más axiomáticas, más divergentes o más convergentes, colectivas o dirigidas, de acuerdo con las características, la cultura y las experiencias del grupo del que se trate (Vieira y Vieira, 2005). Reconocer visibilidad a los alumnos es también permitir que se cuestionen ciertos discursos oficiales y hegemónicos que son *siempre iguales*, por parte de quienes se encuentran en una fase inicial de formación pero que también viven experiencias diarias en el mundo real. A partir de estas pueden descubrir, y posiblemente pueden dar a conocer, testimonios de desigualdad, de marginación, de situaciones subalternas, frente a esos *otros*, personas y lugares, que son considerados habitualmente más poderosos o incluso superiores. Temáticas antes invisibles pueden así convertirse en relevantes a los ojos de quienes comienzan a

asumir ideas propias. A veces y casi sin querer, se cuestiona lo que hasta entonces era incuestionable, se quiere conocer lo que se ocultaba, se aprecia en las historias lo que antes no era valorado. Porque se quiere saber más. Porque se quiere saber todo. Descubriendo algunas repuestas se propicia que personas en formación consigan romper conceptos y prácticas tradicionales y puedan llegar a construir una ciudadanía democrática y global.

Y, en el ámbito de la Historia, es posible enseñar y aprender de esta forma. Porque la Historia se aprende, activamente, leyendo, escribiendo y contando a los otros y para hacerse más viva, próxima y comprensible tiene que ser recreada por la imaginación, sin que la realidad se pierda de vista (Isabel João, s.d.). Porque los alumnos necesitan conocer y tener acceso a la herramientas intelectuales que les permitan reconstruir el pasado; deben implicarse en discusiones intelectuales sobre la Historia y su lugar en la contemporaneidad (Barton, s.d.); necesitan reconocer las diferentes representaciones históricas y las diversas versiones del pasado que son mucho más que meras afirmaciones factuales y singulares (Lee, s.d.). Porque esta comprensión histórica flexible y útil, contribuye a la formación de una conciencia histórica, favorece el pensamiento empático, facilita colocarse en el lugar de otro (Schmidt, 2014). Porque «pupil's experiences of history teaching influence their views about history» (Audigier y Fink, 2010, p. 331). En estos casos los estudiantes construirán y utilizarán sus representaciones de la Historia como una disciplina. Representaciones que inevitablemente adquieren perfiles más mercantiles cuando las clases de historia implican entornos de memorización de datos incuestionables, su repetición en un examen, o la lectura de una perspectiva firmada por un único autor de un manual. O perfiles más culturales asociados a los valores formativos para la comprensión del presente sin que entre éste y el pasado se establezca una relación simplista, a la memoria colectiva informada, crítica y plural, incorporando marcos de referencia que permiten pensar sobre el mundo y la sociedad desde una perspectiva de comprensión de la diversidad humana y de las diferencias culturales.

Por otra parte, las representaciones de los alumnos también se extienden a la Historia como área de conocimiento en general que proporciona una conciencia histórica definida para que los alumnos puedan establecer relaciones entre lo ya sucedido y el presente, orientando también sus perspectivas sobre el futuro (Schmidt, 2014). Es necesario salvaguardar siempre las distancias, relativizar los acontecimientos y presentar los mecanismos de cambio, puesto que que son múltiples los procesos de evolución de las sociedades y las civilizaciones (Tengarrinha, s.d.). Representaciones dinámicas que «are always interpretations of something...» (Audigier y Fink, 2010, p. 331). En realidad, y puesto que los alumnos crecieron en un contexto social donde la Historia también es importante, no son *tabula rasa* y llegan a la escuela con representaciones, imágenes, nociones, opiniones sobre el pasado (Barton, s.d.). Se trata pues de una conciencia histórica mediada por diversos contextos como la familia, los pares, los medios de comunicación, las organizaciones políticas y sociales (Ibid.); una memoria colectiva en la cual los factores ideológicos y

afectivos tienen un papel primordial (Isabel João, s.d.). En clase no es posible ni esperable que se oculten esas representaciones porque no son irrelevantes, a partir de ellas los estudiantes pueden ampliar sus conocimientos; porque los prejuicios, los estereotipos y las interpretaciones unilaterales pueden ser deconstruidos; porque la Historia académica tampoco es ni mucho menos objetiva y correcta (Barton, s.d.). Además, puede ser un punto de partida para un conocimiento más amplio y esencial para la comprensión de aquello que se refiere al ser humano. Porque, de esta forma, el conocimiento histórico humaniza, es decir, permite mirar y situarse ante los otros en un verdadero enfrentamiento con su propia condición humana (Souza, 2012). Y, tal vez así, también sea posible combatir brotes crecientes de xenofobia, racismo e intolerancia. De hecho, «... de la forma como sepamos utilizar la Historia dependerá el ejercicio de la ciudadanía de nuestros alumnos en el mundo de mañana» (Marques Alves, 2001, p. 31).

Portugal no es una excepción. No había razón para ello. También aquí, los profesores y los alumnos del 2º ciclo de la enseñanza básica han construido representaciones que se reflejan en la concepción y en el valor de la Historia como conocimiento científico y escolar y en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por eso, contextualizada en la realidad escolar portuguesa, la investigación que he iniciado, está intrínsecamente asociada a una identificación, conceptualización y comprensión de un conjunto de perspectivas diversas que coexisten en la vida cotidiana y que se refieren a la disciplina y a los acontecimientos y figuras relevantes de la Historia de Portugal y a su manifestación en el contexto escolar. Sin duda el ser humano se apropia de sistemas de significación que orientan y justifican acciones que funcionan incluso como referencia para identificar a las personas e interpretar acontecimientos. Nuestro análisis pretende realizar una contribución significativa para pensar sobre el sentido formativo de la educación histórica en Portugal, en el 2º ciclo de la Enseñanza Básica por parte de profesores e investigadores. Consideramos que es fundamental recopilar informaciones, datos, consideraciones teóricas, creando marcos de referencia que pueden orientar a los profesionales de la educación en la definición de sus acciones futuras, en relación también con investigaciones relevantes ya realizadas. Finalmente, las propuestas que derivan de esta investigación coinciden en último término con aquellas que consideran que en la enseñanza no hay recetas, sino buenas prácticas pedagógicas que se hacen reales cuando los planteamientos metodológico-didácticos se contextualizan y piensan «aquí y ahora».

Este trabajo de investigación incorpora los resultados de diversos estudios relevantes, tanto del ámbito nacional como internacional. Porque diversos expertos se han dedicado a la investigación de las perspectivas de alumnos y profesores, sobre los primeros años de formación académica y sobre el conocimiento histórico y las diferentes actuaciones en las aulas. La educación histórica es, por eso, un área de referencia para ellos también.

Sin duda, la enseñanza de la Historia (de Portugal) depende de acontecimientos diarios: los intereses de los alumnos, otrora ocultos, las características del contexto de enseñanza y de aprendizaje, el carácter social que marca una cualquier institución

escolar. Como tal, la clase de Historia «es el escenario en el que se culmina el proceso de selección y configuración del conocimiento que se pone a disposición de los alumnos...» (Merchán, 2002, p. 41), no siendo suficiente diseñar propuestas curriculares o materiales educativos específicos que, a primera vista, parecen determinantes. Es necesario más que eso. Es necesario conocer y tratar de explicar «los procesos que determinan lo que ocurre en el interior de las aulas y la relación que tienen con los contenidos...» (Ibid.). Para pensar también y reflexionar sobre posibles propuestas curriculares alternativas. Otros caminos que pueden generar perspectivas diferentes o que, por el contrario, pueden reforzar algunas ya existentes. Otras opciones que pueden hacer emerger temáticas en otras circunstancias ahogadas por múltiples razones.

Porque la escuela es también creadora de cultura. Una cultura particular y que cobra forma y se materializa a través de las disciplinas que integran los currículos escolares (Chervel, 1991 cit. por Merchán, 2002).

El currículo escolar es tan sólo una construcción humana, una creación mediada por condiciones histórico-sociales (Goodson, 1995 cit. por Merchán, 2002). Y, por eso, debe ser encarado como tal. A pesar de definir parámetros esenciales para el desarrollo de la acción docente en el aula, no puede obviar el hecho de que la escuela no es sólo el espacio donde se enseña y donde se aprende, sino ante todo el lugar donde se cumplen varias funciones sociales. De igual forma, las revisiones curriculares, de programas y contenidos, «no pueden surgir de generación espontánea» (Mithá Ribeiro, 2012, p. 46) y no pueden privilegiar, simultáneamente, el conocimiento extenso y los ejemplos significativos. Es inevitable elegir.

Y todas las decisiones, todos los estudios de investigación tienen sentido cuando no olvidamos, en tanto que docentes e investigadores, que «enseñar es un ejercicio de inmortalidad» (Rubem Alves, s.d. cit. por Estanqueiro, 2010, p. 121).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Audigier, F. & Fink, N. (2010). Pupils and school history in France and Switzerland. *Education* 3-13, 38, 329-339.
- Avelãs Nunes, J. P. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, 165-182.
- Barca, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 115-126.
- Barca, I. (2012). A formação da consciência social no horizonte da Educação Histórica. *Educação Santa Maria*, 37, 437-452.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 9, 97-114.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 3, 75-83.
- Marques Alves, L. A. (2001). O Estado da História – o Ensino. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, III série, 2, 23-31.
- Merchán, J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 1, 41-54.
- Merchán, J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Mithá Ribeiro, G. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. B. (2006). Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar*, nº especial, 11-31.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Webgrafía

- Barton, K. (s.d.). O conhecimento histórico. Lisboa: APH. Consultado a 21 de setembro de 2014, em http://aph.pt/ex_opiniao8.php.
- Comissão Europeia (2014). Portugal: Single structure education. Bruxelas: Eurydice. Consultado a 20 de setembro de 2014, em <http://www.eurydice.org>.
- Isabel João, M. (s.d.). O ensino e a memória histórica. Lisboa: APH. Consultado a 21 de setembro de 2014, em http://aph.pt/ex_opiniao7.php.
- Lee, P. (s.d.). Educação Histórica. Lisboa: APH. Consultado a 21 de setembro de 2014, em http://aph.pt/ex_opiniao9.php.
- Mello e Souza, L. (2012). Por que estudar História?. *Jornal A Folha de Gragoatá*. Consultado a 20 de setembro de 2014, em <http://afolhadogragoata.blogspot.com.br>.
- Schmidt, M.A. (2014). O desafio de ensinar História quando a História foi extinta nas escolas. *Jornal Gazeta do Povo*. Consultado a 20 de setembro de 2014, em <http://www.gazetadopovo.com.br/>.
- Tengarrinha, J. (s.d.). O ensino da História em Portugal. Lisboa: APH. Consultado a 21 de setembro de 2014, em http://aph.pt/ex_opiniao13.php.

Documentación Legal

- Ministério da Educação e Ciência (2012). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do ensino básico). Lisboa: DGE.

PAISAJES INVISIBLES, PATRIMONIOS EN CONFLICTO: EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA¹

ANDRÉS DOMÍNGUEZ ALMANSA

Facultad de Formación do Profesorado
Universidade de Santiago de Compostela
andres.dominguez@usc.es

RAMÓN LÓPEZ FACAL

Facultad de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
ramon.facal@usc.es

DE LA GUERRA CIVIL A LA TRANSICIÓN: ¿UNA MAYOR VISIBILIDAD EN LA AULAS?

En distintos espacios de la sociedad, caso de los ámbitos político, periodístico y hasta educativo, es común que se formule, con visos de teorema científico, que el desconocimiento de los hechos del pasado nos condena a su repetición. Evidentemente, esta aseveración hace referencia a episodios de la historia no deseables, muy especialmente a los conflictos bélicos. Sin embargo la realidad se empeña en demostrar la falsedad de la capacidad profiláctica atribuida al mero conocimiento histórico.

Si lo que se pretende es evitar la guerra u otros conflictos con derivaciones hacia la barbarie y promover una cultura de paz, es necesaria una actuación política y social, un compromiso de la ciudadanía y una acción educativa acorde con ese compromiso. Desde esta óptica, distintos autores (Tribó, 2013), inciden en el error que supone ocultar la guerra en el ámbito de la educación. Especialmente las más cercanas cronológica y emocionalmente, que deberían tener una amplia cabida en el contexto académico para su tratamiento en las aulas como problematización y reflexión significativa.

En España, desde la consolidación del sistema democrático, ya a partir de la década de los ochenta, el dilatado proceso que arranca con el golpe militar de 1936 y la inmediata guerra civil, unida inexorablemente a la prolongada dictadura franquista y a lo que de forma exitosa se denominó transición, se trató muy desigualmente en la sociedad. De forma abundante en unos casos: cine, literatura e incluso periodismo o historiografía,

¹ Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto COMPSOCIALES (EDU2012-37909-C03-01) financiado por el MINECO.

pero en lo que respecta al ámbito de las políticas de la memoria (Aguilar, 1996) o el académico, su visibilidad fue mucho más difusa, incluso en ciertos temas se produjo una total invisibilidad. Así lo ponen de manifiesto unos manuales escolares en los que tan solo a partir de la década de los noventa, y no en todos los casos, se empiezan a introducir datos contrastados con la investigación historiográfica y se habla de la violencia política tanto en la guerra como en la dictadura, siendo los manuales de última generación los que presentan informaciones y actuaciones didácticas más relevantes, aunque se utilizan predominantemente en el contexto más restringido del bachillerato (Valls, 2007; Lamikiz, 2011).

Pero, al fin y al cabo y a pesar de que los libros de texto sean la herramienta más utilizada en el aula (Prats, 2012; Valcárcel, 2012), estos son un producto de mercado con clara tendencia a la *neutralidad* y a evitar los discursos problemáticos con el presente. Un presente en el que tanto en el contexto español como internacional, el concepto memoria histórica ha ido arraigando, para entre otras cosas, abordar y contemplar desde nuevas perspectivas las dictaduras y sus crímenes. Un asunto problemático porque todas las dictaduras, y la franquista no fue una excepción, han conseguido incuestionables apoyos sociales difíciles de cuantificar y cualificar. Pero también porque en el caso español, la idea de consenso gestada con éxito e incuestionable apoyo ciudadano en la transición ha supuesto un lastre para profundizar y problematizar tanto en el ámbito escolar como en el conjunto de la sociedad una etapa decisiva de la historia española que abarca desde el exterminio político de la guerra civil hasta la propia transición.

Teniendo en cuenta esta especial circunstancia, más allá de los libros escolares se debe prestar atención a unos currículos en los que, al mismo tiempo que se ha venido esgrimiendo el despertar del sentido crítico y la conciencia ciudadana del alumnado para su formación como futura ciudadanía democrática y otros objetivos más que honrosos, la guerra civil y la dictadura, lejos de tener un importante protagonismo en la docencia, se ha disuelto en la inmensidad de los programas de ciencias sociales o conocimiento del medio. Lo que, sin una pretensión explícita de ocultamiento, promueve a su escasa visibilidad por ser un tema con el mismo status que cualquier otro y situado casi al final de un extenso temario, tanto en la educación secundaria como en la primaria, en la que, además, el carácter generalista del profesorado y, en no pocos casos, la escusa de la poca edad del alumnado, dificulta la introducción de un tema que consideramos debería ya estar muy presente en las edades previas al paso a la enseñanza secundaria.

Pero para que tenga una clara visibilidad a lo largo de todo el proceso educativo, mientras currículos y textos no apuesten por ello, sería bueno no solo alentar al común del profesorado a que trate en las aulas esta temática, sino proporcionarle también nuevos contenidos más vinculados a la perspectiva de los derechos humanos y no a algunos de los estériles debates que dominan el panorama actual en la sociedad española: la narrativa acomodaticia, la amnesia o el pulso guerracivilista. Contenidos y reflexiones que, coincidiendo con las carencias señaladas por Valls (2006), inciden en las víctimas y

los perpetradores, superando los tabúes gestados en el proceso transicional. Colectivos sobre los que en un trabajo reciente se han aportado ideas y reflexiones para su tratamiento didáctico (Domínguez Almansa y Santiago Arnoso, 2014). Entre ellas desvincular a la víctima de los bandos en litigio, muy especialmente en el caso de los asesinatos cometidos en ambas retaguardias. Desposeyéndolas del papel heroico que se les ha otorgado, se les libera a unas de su falsa condición de caídos por dios y por España – aceptación acrítica del ficticio discurso elaborado por los vencedores – y a otras de su no menos falsa condición de héroes de la democracia dispuestos a dar su vida por ella – discurso actualizado e igualmente sesgado propio de sectores que abogan por la recuperación de la memoria. Y se busca una explicación, basada en la investigación crítica, de lo que llevó a su conversión en víctima y una nueva visión de estas en la sociedad actual. De igual manera se debe investigar en el ámbito de los perpetradores, teniendo muy en cuenta la impunidad de los crímenes contra la humanidad cometidos en la retaguardia sublevada.

Pero no se trata aquí de volver a incidir en este tema, sino en presentar una propuesta llevada a cabo con alumnado de los dos últimos cursos del grado de magisterio en educación primaria, concretamente el tercer curso de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (USC), que tiene como objetivos:

- Que descubran en el paisaje urbano próximo un problema de invisibilidad de las víctimas de la violencia política en la retaguardia sublevada.
- Que tomen conciencia como futuro profesorado de que se trata de un problema que tiene relevancia educativa.
- Que reflexionen sobre su posible práctica docente para traspasar esa invisibilidad, trabajando en paralelo lo intelectual y lo emocional.

DESCUBRIR LA INVISIBILIDAD EN EL PAISAJE URBANO: MEMORIA DE LA GUERRA CIVIL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Antes de describir la actividad llevada a cabo, conviene indicar que se integra dentro de un proyecto en el que se trabaja sobre la didáctica del paisaje-patrimonio, entendidos como una unidad concebida de manera holística, rompiendo ideas preconcebidas o representaciones sociales manidas sobre la concepción del bien patrimonial.

En este contexto, se solicita al alumnado que se sitúe en las inmediaciones de un hotel muy visible en el entorno próximo a la Facultad y que indaguen en grupos, a través del conocimiento o la memoria de la gente, sobre lo que hubo antes y si conocen si allí ha sucedido algo relevante. Tras unos cuarenta minutos van retornando al aula. Prácticamente todos los grupos han recabado información sobre la existencia de un cementerio, desaparecido definitivamente en los años setenta (la totalidad del alumnado de la localidad sabía esto y se les dijo individualmente que el objetivo de la búsqueda transcendía ese hecho). Otros obtuvieron la información de que también ocupó aquel espacio un cuartel de la guardia civil. Un número menor, preguntando a personas de edades más

avanzadas, a las que sus familias les habían contado algo sobre la guerra, supieron que el lugar había sido escenario de muertes de “rojos”. Efectivamente, ese edificio que llevaban tiempo contemplando se eleva sobre el lugar donde se produjeron los fusilamientos de todas las personas condenadas a muerte en la provincia de Lugo, ejecutadas de forma sistemática, preferentemente entre 1936 y 1937 en las tapias de lo que por entonces era el cuartel nuevo de la guardia civil, lindante con el cementerio donde fueron enterradas. Lo que pone al descubierto un universo de víctimas, que solo en muertes sobrepasó las 4000 en Galicia, convirtiéndose en una de las retaguardias más castigadas de las dominadas por los sublevados (Fernández Prieto y Miguez Macho, 2014).

A partir de este descubrimiento se abre el debate inicialmente centrado en la contradictoria memoria en la ciudad de Lugo, que exalta su pasado romano y que probablemente celebraría como un bien patrimonial el hallazgo de una fosa de centuriones ejecutados y en la que una fosa mucho más reciente permanece invisible y olvidada. Aprovechando la sorpresa y el interés general que supone descubrir la invisibilidad de un pasado reciente traumático, se establece un debate sobre si es necesario el olvido, por qué se ha querido olvidar, si las víctimas y los lugares de su victimización podrían ser considerados un bien patrimonial y sobre la posibilidad de buscar consensos al respecto.

Se trabaja también, para que puedan conocer y valorar alguna documentación propia del momento, con la información de las causas militares: documentos elocuentes en el que solo una persona muy fanática sería incapaz de ver pruebas de barbarie. Y en relación con la educación socio-afectiva se recurre a fuentes orales, escuchando testimonios realmente trágicos, contados en su mayoría por personas ancianas, de corta edad en 1936. Finalmente, para percibir el problema de forma universal y más próxima en el tiempo, un extracto de un documental sobre Ruanda. Solo dos testimonios sin comentarios: el de una familiar de personas asesinadas que llora su tragedia y no puede olvidar y el de un perpetrador confeso que constantemente apela al olvido y a pasar página, justificándolo para lograr la reconciliación.

Después una pregunta: ¿en que bando nos situamos en cualquiera de las guerras o conflictos armados actuales?... más que debate... silencio en el aula que denota incertidumbre... algunas respuestas ¡por ninguno! Solo queda el bando de las víctimas.

Llevar al aula la guerra civil y el franquismo con su universo de víctimas y perpetradores no es grato para diversos sectores de la sociedad porque implica, como evidencia la experiencia, que el en su momento exitoso proceso de la transición pueda ser contemplado desde una perspectiva más crítica. Crítica que se agudiza al comprobar como al escarbar en su propia memoria los actuales estudiantes de magisterio no son capaces de citar el nombre de una sola víctima del franquismo ya no del 36 sino de los encarcelados, torturados o muertos en los años finales de la dictadura.

Las reacciones en el aula han puesto de relieve su pontencialidad para la educación emocional y motivacional, pero se les demanda además que, basándose en esta experiencia y en sus ideas propias, elaboren fuera del aula una narrativa individual

y anónima. Entre sus contenidos pueden hacer constar qué les ha parecido la experiencia, si estarían dispuestos a trabajar esta temática en sus clases de primaria o cómo lo llevarían a cabo.

La actitud mostrada por el alumnado sobre la actividad indagatoria y su respuesta en el aula, así como el interés que demuestran por todo lo concerniente a los derechos humanos y los temas vinculados a ciudadanía, permitía prever narrativas mayoritariamente receptivas hacia el tema. De todas formas podría suceder que la libertad que da el anonimato dejase espacio a opiniones divergentes por diversas razones no expresadas en el aula. Pero ha resultado sorprendente el hecho de que la totalidad de las narrativas (75), expresasen la idoneidad, incluso necesidad, de tratar esta temática en la docencia para paliar y corregir las políticas del olvido imperantes, que prácticamente en todas consideraron inadecuadas. Mostraron también empatía con las víctimas por encima de las ideologías: *... en nuestra educación si se trabaja la guerra civil, pero para nada se trabaja de manera adecuada (...) se trabaja “de pasada” sin pararse a reflexionar (...) ahora debemos ser lo bastante maduros para afrontar nuestro pasado, trabajando en hacer que las siguientes generaciones se conciencien...* Otro alumno sostiene que *deberíamos saber desde niños los motivos por los que la sociedad es así, ya no solo a favor de un bando o de otro, sino los hechos que hicieron que algunas personas fuesen asesinadas durante ese período*. Y otro: *también remarcaría ciertas cosas para que así, gracias a su aprendizaje, no se vuelvan a repetir, me refiero a las torturas, a los paseos, a las vejaciones públicas, fomentando el respeto a las diferentes formas de pensar y a la comprensión*.

También aparece de forma muy mayoritaria la sorpresa que les ha producido el hecho de descubrir justo delante de la Facultad de Formación de Profesorado un escenario de matanzas, algunos lo definen como una ironía. Además la experiencia de descubrir lo invisible, les parece una actuación muy interesante, tienden a contrastarla con su pasado como alumnado de primaria, reflexionando que una actividad así les hubiese resultado muy motivadora para adentrarse en un tema desconocido, poniendo de evidencia que les estimula más un método activo que uno pasivo y proponiéndose llevar a cabo esta serie de actividades en el aula. De hecho, los que plantean alguna actividad, se inspiran en una metodología en la que el alumnado sea protagonista, utilizando lugares relevantes o preguntando a personas del entorno.

Tienden a destacar a las víctimas como referencia, aunque manifiestan opiniones divergentes a la hora de presentar los hechos a su alumnado. Considerándose en algunos casos la posibilidad de no mostrar el tema de forma tan cruenta. Finalmente se muestran críticos con lo que consideran una ocultación de un período de la historia que entienden como básico para entender el presente: *El franquismo es una asignatura que España aún tiene pendiente, es una “enfermedad” sin curar que todos mantenemos en secreto “por si acaso”. Y yo me pregunto, ¿“por si acaso” qué? O: ... tenemos el gran poder de transformar esta educación y mostrarles las cosas (...) Existen muchos lugares ocultos por toda España que reflejan la crueldad del período (...) no debemos olvidarlo, porque si es así, estaríamos cometiendo un grave error*.

UNA BREVE EXPERIENCIA EN LAS AULAS DE PRIMARIA: DESCUBRIMOS NUESTRO ENTORNO Y ENCONTRAMOS LA BARBARIE

Se presenta a continuación una experiencia que culmina el trabajo emprendido con el alumnado de Formación de Profesorado. Se trata de una actividad llevada a cabo en el practicum, en el contexto de una actuación colaborativa mediante la cual los maestros en formación descubren que para el alumnado de primaria a su cargo su entorno apenas es valorado, permaneciendo en este sentido en gran medida invisible. Ante este hecho, de forma totalmente autónoma elaboran un programa didáctico para actuar en el aula, con interesantes resultados que abren una vía de identificación del alumnado de primaria con el paisaje-patrimonio (Domínguez Almansa y López Facal, 2014). En el marco de este proyecto, uno de los alumnos implicados, sabiendo de la brutal represión llevada a cabo en el territorio donde se ubica el colegio, aprovechando una salida escolar, decidió mostrar estos hechos a su alumnado de 4º de primaria: un asesinato colectivo de hombres y mujeres, una de ellas muy joven y religiosa tiroteada como represalia contra su hermano huido.

Son varios los aspectos que merecen ser destacados. En primer lugar el interés mostrado por el alumnado respecto al tema, siendo conscientes de que estaban asistiendo a un hecho singular. No es menos relevante la capacidad de empatía demostrada con unas víctimas de un tiempo no tan lejano, que de una forma u otra condicionó la infancia de sus abuelos y abuelas. Como comenta en su diario el maestro en prácticas se sintieron afectados y pudo sentir su emoción. Pero sin duda, lo más interesante es comprobar como son capaces de debatir y reflexionar sobre la barbarie, coincidiendo en que nadie puede ser asesinado por sus ideas, o dicho con sus propios códigos, todos tenemos derecho a ser de un equipo, y seas del que seas nadie puede matarte por ello.

En el practicum siguiente, fue este alumnado de primaria, ahora en quinto curso, el encargado de preparar una salida de campo para mostrar su paisaje y su patrimonio a sus compañeros y compañeras de cuarto curso. El maestro en formación, ya que había pasado un tiempo desde la anterior experiencia, decidió a modo de recordatorio ir simplemente indicando lugares para que pudiesen valorar si consideraban importante enseñarlos. Al mencionar el escenario de aquellos asesinatos, no dudaron en aceptarlo como un lugar digno de ser conocido, mostrando con esta decisión su capacidad para valorar de forma emocional determinados espacios como lugares de memoria y poder transmitirla a otras personas, tratándola como un elemento patrimonial con significados diferentes.

Viendo la actitud, comportamiento y valoraciones del alumnado de primaria, la pregunta es sencilla, ¿es necesario invisibilizar la guerra civil y la dictadura o debemos utilizarlas para fortalecer los valores democráticos de una ciudadanía que por lógica debe tener aspiraciones distintas a la que vivió la transición?

CONCLUSIONES

A través de dos experiencias que guardan una estrecha correlación, se ha presentado una nueva forma de acercarse a un tema aún conflictivo en la actual sociedad española. La guerra, la dictadura y su memoria mal digerida, conflictiva y oculta, se ha hecho aflorar en el contexto no de una didáctica específica sobre el tema sino en el de la educación patrimonial con el paisaje como referente principal. En este contexto se han proporcionado al alumnado – independientemente de que sea universitario o de primaria– instrumentos que puedan cambiar sus concepciones iniciales, para facilitarles una identificación más significativa con el entorno, en el que, poniendo en valor todos sus elementos potencialmente patrimoniales, aparecen esos lugares especiales, testimonios de un pasado poblado de víctimas.

La propuesta inspirada metodológicamente tanto en modelos de investigación-acción como en la educación emocional o socio-afectiva, consideramos que ha tenido unos resultados positivos, en la medida que a través del trabajo en el entorno se han puesto en evidencia realidades desconocidas que permiten plantear un problema social y también educativo, haciendo más conscientes de su existencia al alumnado. Evidentemente esta consciencia es muy diferente entre estudiantado universitario y de primaria, pero en ambos casos ha servido para hacer visible un universo de víctimas que, lejos de permanecer ocultas, deberían ser consideradas parte de un patrimonio común mediante el cual las generaciones futuras puedan interiorizar que para identificarse con una persona asesinada en una cuneta no se le puede pedir antes la filiación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de La guerra civil española*, Madrid, Alianza.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clio. History and History Teaching*, 40.
- Domínguez Almansa, A. y Santiago Arnoso, B. (2014). La respuesta está en el viento: reflexión para una nueva docencia de la Guerra Civil. En: L. Fernández Prieto y A. Artiaga Rego (eds.). *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado incómodo*. (pp. 300-322), Madrid, La Catarata.
- Fernández Prieto, L. y Míguez Macho, A. (2014). Nomes e Voces: balance, preguntas e interpretaciones. Las huellas del golpe de estado en Galicia. En: L. Fernández Prieto y A. Artiaga Rego (eds.). *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado incómodo*. (pp. 80-110), Madrid, La Catarata.
- Lamikiz Jauregiondo, A. (2011). El lugar de la memoria en nuestras clases de historia, en: R. López Facal et al. (eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Santiago de Compostela, USC.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Iber*, 70, 7-13.

- Tribó, G. (2013). Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis. ¿Cómo Construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz? *Policy Paper. Institut Català Internacional per la Pau*, 9, 1-6.
- Valcárcel, M. (2012). El uso de los manuales escolares de historia de España. *Iber*, 70, 48-58.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.

VISIBILIZANDO LAS PROBLEMÁTICAS DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA. BUSCANDO ESTRATEGIAS DE MEJORA

MARIA FELIU TORRUELLA
Universitat de Barcelona
mfeliu@ub.edu

GEMMA CARDONA GÓMEZ¹
Universitat de Barcelona
gemma.cardona@ub.edu

ANN ELIZABETH WILSON-DAILY
Universitat de Barcelona
awilson@ub.edu

LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA
Universitat de Barcelona i Universitat de Girona
lorenajimenez@ub.edu

ISABEL BOJ CULLELL
Universitat de Barcelona
isabelboj@ub.edu

M. CARMEN ROJO ARIZA
Universitat de Barcelona
maycarojoar@ub.edu

MIREIA ROMERO SERRA
Universitat de Barcelona
mireia.romero@ub.edu

INTRODUCCIÓN: LA RAÍZ DEL PROBLEMA

El alumnado de los grados de educación infantil y primaria a menudo expresa su desagrado por las Ciencias Sociales (a partir de ahora CC.SS). Esta actitud negativa hacia estas disciplinas es el reflejo de una tendencia general que han evidenciado diferentes investigaciones (Evans, 1991; Milson, 2001; Zhao y Hoge, 2005) y que ha tenido a su vez unas implicaciones en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Curiosamente, es en estos procesos de enseñanza y aprendizaje de donde procede esta particular percepción de las CC.SS, y es que la preeminencia de estrategias basadas en el uso de libros de texto y de metodologías poco activas, dejan poco margen a la reflexión y la crítica y,

¹ Investigadora predoctoral del programa FPU2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes).

en última instancia, a la participación e implicación del alumnado (Chapin, 2006; Chiodo y Byford, 2004). De hecho, Zhao y Hoge (2005) muestran, en un estudio en el que entrevistan 300 niños de una franja de edad comprendida entre los 5 y los 12 años, que las CC.SS son disciplinas «aburridas e inútiles», que consisten sólo en «leer un libro de texto» y «no tienen ninguna aplicación». Como ya se ha demostrado las creencias del profesorado, y en especial las creencias sobre las disciplinas que imparten, tienen un impacto en su práctica docente y, al mismo tiempo, estas creencias se construyen a lo largo de la experiencia de estos últimos como discentes (Bramald, et al. 1995; Brownell et al. 1997; Clark y Peterson, 1986; Gibaja y Huguet Santos, 1998; Wilson et al., 2002). Sin embargo, las CC.SS. tienen un potencial educativo altamente significativo si se plantean temáticas cercanas a intereses del alumnado y se orientan a la comprensión del entorno en la medida en que así se posibilita el trabajo de las habilidades de pensamiento, los procedimientos, etc. (Brophy y Alleman, 2009; Brophy et al. 2009; Carretero et al., 1989).

Aun existiendo esta problemática, la aplicación de experiencias de innovación docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS. son todavía hoy día minoritarias en los centros escolares, en parte porque son producto de este círculo vicioso que se ha mencionado más arriba: los estudiantes de formación inicial no suelen innovar en su práctica docente en CC.SS. porque a menudo tienen una visión negativa de estas disciplinas (historia, geografía, economía, historia del arte), por un lado, y les falta tanto la formación didáctica como disciplinar en sociales para poder innovar (Chapin y Messic, 1999; Turner, 2012).

En este sentido, como Lanahan y Yeager (2008) señalan, la única manera de transformar la percepción y la función de las CC.SS. en el currículo es, precisamente, mediante la formación inicial del profesorado ya que las prácticas docentes son el resultado de la interrelación entre la experiencia, las creencias y el contexto, entre otros factores. En definitiva, y en cuanto a las CC.SS. y a su enseñanza, se ha configurado un *habitus* estructurante de la práctica docente (Bourdieu, 2008). Para superar este *habitus* y, en especial, la resistencia a su cambio, conviene impulsar un modelo de práctica reflexiva sobre las acciones docentes y, en última instancia, romper el círculo vicioso que se ha indicado antes: una nueva manera de enseñar CC.SS. es generadora a su vez de nuevas prácticas y reflexiones (Barton et al. 2004; Bourdieu, 2002; 2008; Dewey, 2007).

Para iniciar, sin embargo, la implementación de un cambio en el modelo formativo de los maestros y también incidir en la innovación docente en la didáctica de las CC.SS, es necesario partir de factores no siempre considerados en este tipo de investigaciones y experiencias de innovación: las necesidades de docencia en CC.SS los maestros en activo, así como las carencias en formación que expresen los estudiantes de magisterio y sus concepciones de la didáctica de las CC.SS.

Precisamente, el proyecto «Las necesidades formativas en didáctica de las ciencias sociales y su traslación a la práctica docente» que presentamos en esta comunicación-póster pretende explorar y analizar la situación de la que se parte en didáctica de

las CC.SS, para, en un futuro, continuar el proyecto con el objetivo de implementar un modelo formativo innovador en didáctica de las CC.SS, que propicien un cambio progresivo en el *habitus* en la didáctica de la disciplina. El conocimiento y el análisis de estos factores, muchas veces ignorados o invisibilizados en proyectos similares, permitirá establecer las bases sobre las cuales construir un modelo formativo que incida no sólo en la mejora de estas necesidades y percepciones, sino también en la didáctica de las CC.SS. en educación infantil y primaria.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO

El contexto educativo universitario actual en el Espacio Europeo de Educación Superior lleva implícita una transformación de las enseñanzas, en especial con respecto al enfoque de los aprendizajes de los estudiantes (Blanco, 2009; Delgado 2005; MEC, 2003); esto es, priorizar la funcionalidad de estos aprendizajes, por un lado, así como el desarrollo de las competencias que el alumnado necesitará a lo largo de su vida profesional, por otro. Todo este proceso requiere, por tanto, de un replanteamiento de los planes docentes en las asignaturas relacionadas con la enseñanza de las CC.SS. así como de otras disciplinas afines, a fin de adecuarlos a toda esta nueva realidad. Y, además, hay que recordar que la enseñanza de educación infantil y primaria está experimentando un replanteamiento que va en la misma línea: potenciar un aprendizaje que no sólo esté basado en las competencias sino que, además, las integre (Escamilla, 2008; 2009).

Consecuentemente, este nuevo panorama obliga, en primer lugar, a replantear no sólo el enfoque de las asignaturas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las CC.SS. sino también las metodologías de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de maestros, para hacer frente a las necesidades docentes y educativas actuales. En segundo lugar, es importante también que se adapten los programas docentes a las necesidades tanto del alumnado como también del mundo laboral (en nuestro caso, el campo educativo en educación infantil y primaria), para dotar de sentido y aplicabilidad a los contenidos. En este sentido, el aprendizaje basado en competencias implica un modelo de enseñanza centrado en el alumnado y un sistema que prioriza actividades prácticas, metodologías de trabajo cooperativo, la realización de proyectos, la resolución de casos prácticos o trabajos de investigación (Escalona y Loscertales, 2007; Miguel Díaz, 2006; Zabala y Arnau, 2007). Además, hay que trabajar las diferentes habilidades y competencias digitales del alumnado y facilitar recursos que les ayuden a trabajarlas al mismo tiempo que las integran de forma global en los contenidos que tienen que ver con didáctica de las CC.SS (Escamilla, 2008; Pablos, 2010; Valverde, 2010). Todo ello contribuye a crear un ambiente de creatividad y fomentar procesos de innovación y consecuentemente, el desarrollo de las competencias transversales y específicas de formación disciplinar de los maestros (ANECA, 2005).

Llegados a este punto pensamos que tenemos que definir un modelo de formación inicial de maestros de infantil y primaria que les permita afrontar los retos del siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009; ThePartnership for 21st centuryskills, s.d.), por un lado, y que los dote de herramientas para poder llevar a la práctica un modelo curricular de CC.SS. basado en el desarrollo de las competencias, que es aún hoy en día una de las tareas pendientes en nuestro sistema educativo (López Facal, 2013). El proyecto «Las necesidades formativas en didáctica de las ciencias sociales y su traslación a la práctica docente» plantea iniciar la exploración de ideas previas y necesidades expresadas por maestros en activo y maestros en formación, para visibilizar aquello que a menudo queda invisibilizado. Y al mismo tiempo, incidir, en una segunda fase, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en CC.SS. mediante un cambio en el modelo formativo de los maestros: un docente formado en competencias será capaz de formar en competencias, y de responder con éxito a las necesidades educativas actuales.

El proyecto «Las necesidades formativas en didáctica de las ciencias sociales y su traslación a la práctica docente» pretende partir de la problemática en didáctica de las CC.SS, conocer la situación actual y, entonces, incidir en el cambio de dinámicas en didáctica de las CC.SS a partir de la transformación de la enseñanza universitaria en la formación de maestros en este campo. Asimismo, es desde la formación inicial del profesorado que se puede cambiar, también, la percepción y concepción la enseñanza de las CC.SS en la escuela.

Es por estos motivos que se apuesta por una formación más basada en la didáctica, mostrando el método disciplinario y sus contenidos, que permita aportar seguridad a los alumnos, que les permita desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, adquirir competencias profesionales y, a la vez, trasladar el cambio de concepción de las CC.SS y su didáctica en las escuelas donde ejerzan los futuros maestros. El proyecto que aquí se presenta formaría parte de una primera fase de un proyecto más amplio, encarado al cambio formativo para la mejora de la didáctica de las CC.SS desde la formación de maestros. Hay que incidir, pues, en la implementación de un modelo formativo en didáctica de las CC.SS que permita que el alumnado interrelacione conocimientos, y también que actúe con habilidad, seguridad, creatividad y fundamento. En la sociedad del siglo XXI es imprescindible formar profesionales que con su vocación y, al mismo tiempo, con las competencias desarrolladas, estén preparados para educar en la sociedad presente.

Además, las CC.SS presentan una gran potencialidad en cuanto a la adquisición y el desarrollo de competencias. Si miramos los currículos de educación infantil y primaria nos damos cuenta de que las CC.SS son las disciplinas que con más énfasis contribuyen al desarrollo emocional del niño, a la construcción de su identidad y su relación con los demás y del entorno y, además, potencian la curiosidad y el interés por el descubrimiento del mundo que nos rodea, la creatividad y el pensamiento divergente, y por tanto la adaptabilidad a los cambios constantes y la habilidad para

la toma de decisiones, tan necesaria en el mundo cambiante actual. Desde las CCSS se trabajan temas que son imprescindibles para que las personas puedan formar parte activa de la sociedad: nadie puede poner en duda que el trabajo profundo y real de temas de identidad, género, ciudadanía, interculturalidad, desarrollo sostenible desde una óptica participativa, activa e inclusiva, repercutirá directamente en la mejora de la sociedad (Feliu y Hernández, 2011).

Es, pues, objetivo principal del proyecto «Las necesidades formativas en didáctica de las ciencias sociales y su traslación a la práctica docente» buscar información desde una perspectiva etnográfica, partiendo de los testimonios de maestros en activo y en formación, así como del análisis de materiales vinculados a la didáctica de las CC.SS, para poder, en primer lugar, hacer visibles parte de las problemáticas vinculadas a la didáctica de las CCSS y, en segundo lugar, poder diseñar, en fases posteriores, un modelo formativo vinculado a las necesidades y la realidad de la práctica docente en CC.SS.

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Entendiendo que toda investigación debe estar orientada a la producción de conocimiento, su aplicación y, en última instancia, a intervenir en la realidad, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- Detectar las necesidades formativas en didácticas de las CC.SS. entre el alumnado de los grados de educación y de la doble titulación.
- Detectar las carencias en la práctica docente y la realidad de aula en relación a la didáctica de las CC.SS.
- Detectar las características de la didáctica de las CC.SS en la práctica docente en las escuelas y en los materiales didácticos que se utilizan.
- Concretar cuál es el peso que tiene en el alumnado su formación básica y la experiencia previa en el ámbito educativo, en relación a su concepción de las CC.SS y su didáctica, así como en la profundización y el aprendizaje adquirido a lo largo de sus estudios de grado.
- Dotar de herramientas al profesorado en activo para mejorar la realidad docente, su motivación hacia el área y la práctica diaria en didáctica de las CC.SS.
- Difundir la investigación en los círculos académicos, congresos nacionales e internacionales.

Metodología

Para la realización del proyecto «Las necesidades formativas en didáctica de las ciencias sociales y su traslación a la práctica docente» y el logro de los objetivos planteados, se propone un modelo de metodología mixta principalmente cualitativa, pero con aspectos cuantitativos, con técnicas propias de la investigación etnográfica y el campo de la educación.

El proyecto de investigación e innovación docente se incluye en una iniciativa más amplia centrada en el diseño e implantación de un nuevo modelo formativo en didáctica de las CC.SS para cambiar las dinámicas docentes en el ámbito. Por eso el proyecto «Las necesidades formativas en didáctica de las ciencias sociales y su traslación a la práctica docente» conformaría la primera fase de este proyecto más amplio, planificado a cuatro años vista. En el periodo 2014-2015, se llevará a cabo un estudio exploratorio en el que, mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, se pretenden conocer las necesidades formativas del alumnado y los futuros maestros. Los datos se obtendrán a partir de la información que nos proporcionarán tanto los alumnos de los grados en educación primaria e infantil como de la doble titulación, pero también de maestros jóvenes en activo (con menos de 5 años de experiencia). Por otra parte, la fase exploratoria contempla también la realización de entrevistas con maestros en activo con más de 5 años de experiencia, para detectar las necesidades docentes en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, así como conocer casos de aula para los que poder diseñar soluciones concretas. Se utilizarán, precisamente, diferentes técnicas de obtención de datos de carácter cualitativo y cuantitativo para efectuar la triangulación y validación de los resultados obtenidos. Los datos obtenidos se analizarán mediante técnicas de investigación cualitativa aplicada al ámbito educativo y con la ayuda del programa Atlas.ti, complementándolo con técnicas de análisis cuantitativo (estadístico) cuando se considere necesario.

Para conocer el tratamiento didáctico que se hace de las CC.SS en el ámbito educativo formal, se analizarán materiales educativos y docentes mediante técnicas propias del análisis documental ya partir del análisis del contenido. En este caso, se tendrán en cuenta diferentes factores, tales como la validez de la muestra de materiales a analizar, la triangulación de datos para su validación y la contrastación del análisis del contenido por parte de diferentes investigadores.

Con todo, esta fase exploratoria, debe llevar al diseño de un nuevo modelo formativo, su pilotaje y posible implementación, basado en el aprendizaje competencial, las necesidades formativas y docentes detectadas, las carencias en didáctica de las CC.SS localizadas en los materiales docentes, y la evaluación formativa y el aprendizaje colaborativo. Por ello, se procederá a crear un modelo formativo para las asignaturas de Arte, Sociedad y Educación y Didáctica de la Historia, impartidas en los estudios de educación infantil y educación primaria, respectivamente, pero también en la doble titulación. El diseño del modelo formativo de las asignaturas se hará colaborativamente y mediante la discusión entre diferentes agentes implicados: profesorado universitario (coordinadores de las asignaturas y docentes), investigadores del ámbito y la colaboración de maestros en activo y profesores de otras universidades catalanas. El objetivo es que las diferentes visiones converjan en un modelo formativo adaptado a las necesidades actuales, que apueste por un cambio en la didáctica de las CC.SS empezando por la formación inicial del profesorado y que incluya voces diversas vinculadas con el mundo educativo. El proyecto tiene intención de seguir durante tres años con el pilotaje, implementación y evaluación de este modelo.

Plan de trabajo

El equipo se organizará en diferentes grupos de trabajo con un miembro responsable de cada uno, que se encargará de la coordinación del equipo y las tareas a desarrollar. Y para la consecución de los objetivos se han diseñado unas acciones concretas.

ACCIÓN 1. Detección de las necesidades docentes (en las aulas escolares) en didáctica de las CC.SS entre los maestros en activo con más de 5 años de experiencia, mediante entrevistas y grupos de discusión (objetivo 2).

ACCIÓN 2. Detección de las necesidades formativas en didáctica de las CC.SS entre los maestros en activo con menos de 5 años de experiencia, mediante entrevistas y, en su caso, grupos de discusión (objetivos 1 y 2).

ACCIÓN 3. Detección de las necesidades formativas en didáctica de las CC.SS entre los alumnos de los grados de educación infantil y primaria (Universidad de Barcelona), así como los de la doble titulación, mediante cuestionarios (objetivo 2).

ACCIÓN 4. Análisis, mediante técnicas propias del análisis documental y de contenido, de recursos y materiales educativos vinculados a la didáctica de las CC.SS (objetivo 3).

ACCIÓN 5. Análisis de todos los datos obtenidos para conocer el peso de la formación básica y la experiencia previa del alumnado en referencia a su concepción de la didáctica de las CC.SS (objetivo 4).

ACCIÓN 6. Análisis de todos los datos obtenidos para conocer las características que marcan la didáctica de las CC.SS en las aulas, tanto desde la visión del profesorado como desde los materiales didácticos que se utilizan (objetivos 1, 2, 3).

ACCIÓN 7. Diseño inicial y consensuado del nuevo modelo formativo en el ámbito de la didáctica de las CC.SS, partiendo de las necesidades detectadas (objetivo 5).

ACCIÓN 8. Difusión de los resultados obtenidos en la investigación mediante charlas, seminarios, conferencias, congresos y actividades similares (objetivos 5, 6).

ACCIÓN 9. Difusión de los resultados obtenidos en la investigación en publicaciones académicas y otros canales de comunicación científica (objetivo 6).

RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto se ha concebido con una clara vocación de incidir positivamente en la calidad del sistema educativo, en general, y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS., en particular. En este sentido, los beneficios generados por los resultados de investigación del proyecto son numerosos, ya que el proyecto está orientado no sólo a la producción de conocimiento en educación, sino a buscar soluciones y, en última instancia, a dotar de herramientas y recursos a los docentes de educación infantil y primaria. Obviamente, el impacto social que puede tener una investigación concebida así es innegable, ya que nace con la voluntad de hacer frente y, sobre todo, de convertirse en

una respuesta a las demandas y necesidad tanto de maestros en activo como los futuros profesionales de la docencia, partiendo de sus necesidades y percepciones, tantas veces invisibilizadas o dejadas de lado en proyectos de investigación o innovación educativa universitaria.

Esta investigación, pensamos que nos permitirá revisar y proponer un nuevo modelo de formación inicial en CC.SS. En este sentido, y como ya se ha indicado, el tipo de modelo formativo que se pretende implementar (partiendo de las necesidades docentes y formativas, basado en el aprendizaje competencial, el trabajo colaborativo, etc.) tiene una incidencia muy positiva, ya que asegura la implementación de aspectos de innovación educativa en el ámbito escolar. Poner las bases para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS., basado en la integración de competencias, nuevas tecnologías, el aprendizaje cooperativo y la autonomía, no significa sólo responder a las demandas y necesidades expresadas por los maestros, sino un cambio epistemológico y metodológico en el modelo de investigación en educación. De esta manera, se espera precisamente que sea esta voluntad de conectar investigación en educación y práctica profesional docente en infantil y primaria la que permita optimizar y maximizar los resultados de investigación de este proyecto.

Para conseguir, de hecho, este impacto y mejora no sólo de la formación inicial de maestros de la doble titulación y de los grados de educación infantil y primaria, en los ámbitos de CC.SS. y didáctica de las CC.SS, sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas y, en última instancia del sistema educativo, se espera obtener toda una serie de productos que tengan una funcionalidad y sean los más adecuados a las demandas y las necesidades de las partes interesadas en los resultados del proyecto. En concreto, para este proyecto, los productos que se obtendrán están orientados sobre todo a la formación inicial de maestros de infantil y primaria. De hecho, estos estudiantes son los principales beneficiarios de sus resultados. De este modo, se pretende ofrecer la revisión y adecuación de los planes docentes de las asignaturas de los grados de maestros de educación infantil (EI) y primaria (EP) relacionadas con los contenidos que son objeto de la investigación exploratoria que se plantea en este proyecto («Arte, Sociedad y Educación» (EI), «Didáctica de las Ciencias Sociales» (EI), «Didáctica de la Geografía (EP), «Didáctica de la Historia» (EP), principalmente). Además, estos planes docentes estarán adecuados a las necesidades educativas que los participantes del proyecto han evidenciado y, sobre todo, a los factores y problemáticas que influyen de forma directa o indirecta en el proceso de implementación de una didáctica competencial en ciencias sociales en el aula. Igualmente, se generarán materiales y otros recursos que tienen como objetivo el apoyo a la docencia en formación inicial de profesorado en maestro de educación infantil y primaria. En este sentido, conviene señalar que todos estos recursos serán medibles y evaluables en otra fase de este proyecto y que servirán, a su vez, para medir la efectividad del modelo.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte de los proyectos REDICE14-1187 «Les necessitats formatives en didàctica de les ciències socials i la seva translació a la pràctica docent» i 2014 ARMIF 00016 «Estratègies per construir una didàctica de les Ciències Socials en formació inicial de mestres des d'una perspectiva competencial». Parte de las investigadoras forman parte del grupo de investigación DIDPATRI (2014SGR-945).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Disponible en <http://bit.ly/1kJhWv0> (consultado 03 de marzo 2014).
- Barton, K. C.; McCully, A. W.; Marks, M.J. (2004). Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies. *Journal of Teacher Education*, 55, 70-90.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias de Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bramald, R.; Hardman, F.; Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 23-31.
- Brophy, J.; Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (3), 357-376.
- Brophy, J.; Alleman, J.; Knighton, B. (2012). *Inside the Social Studies Classroom*. NY: Routledge.
- Brownell, M.; Yeager, E.; Rennels, M.; Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20, 340-359.
- Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Chapin, J. (2006). Do elementary school students and their teachers really dislike social studies? *The Social Studies*, 97 (5), 187- 188.
- Chapin, J.; Messick, R. (1996). *Elementary social studies: A practical guide*. NY: Longman.
- Chiodo, J.; Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? *Journal of Social Studies Research*, 28 (1), 6-26.
- Clark, C.; Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En: M. C. Wittrock (ed.), *Handbook or research on teaching* (pp. 255-296). New York, NY: MacMillan.
- Delgado, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en centros*. Barcelona: Graó.
- Escalona, A. I.; Loscertales, B. (2007). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Prensas Universitarias de Zaragoza: Zaragoza.
- Evans, R. W. (1991). Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 61-94.

- Feliu, M.; Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Graó: Barcelona.
- Gibaja, J. C.; Huget Santos, M. (1998). La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *Iber* 17, 7-26.
- Lanahan, B. K.; Yeager, E. A. (2008). Practicing teachers as elementary social studies methods instructors: Issues in preparing preservice elementary teachers. *Social Studies Research and Practice*, 3 (2), 12-28.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber* 74, 5-8.
- MEC. (2003). *La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miguel Díaz, M. (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza: Madrid.
- Milson, A. J. (2000). Social Studies teacher educator's perceptions of character education. *Theory and Research in Social Education* 28 (2), 144-169.
- Pablos, J. (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. En: J. Pablos; M. Area; J. Valverde; J. M. Correa (coords.): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 21-42). Graó: Barcelona.
- The Partnership for 21st Century Skills. s.d. Recuperat el 14 de febrer de 2014, de <http://www.p21.org/>.
- Trilling, B.; Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning of live in ourtimes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turner, T. Russell, W.; Waters, S. (2012). *Essentials of elementary social studies*. Routledge: NY.
- Valverde, J. (2010). Buenas prácticas educativas con TIC y formación del profesorado. En: J. Pablos; M. Area; J. Valverde; J. M. Correa (coords.): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 81-98). Graó: Barcelona.
- Wilson, S.; McDiarmind, G.; Williamson, G. (1996). Something old, something new: What do social studies teachers need to know. En: F. B. Murray (ed.): *The Teacher Educator's Handbook* (pp. 295-319). San Francisco: Jossey-BassPublished.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias básicas: 11 ideas clave*. Graó: Barcelona.
- Zhao, Y.; Hoge, J. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *The Social Studies*, 96 (5), 16-221.

PROPUESTA EDUCATIVA PARA TRABAJAR LAS DESIGUALDADES TERRITORIALES/SOCIALES. LA SUPERVIVENCIA EN LOS SLUMS, INDIA

MACARENA GARCÍA MANSO
Universidad de Extremadura
macarenamanso@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo consiste en demostrar cómo mediante la potencialidad didáctica que tienen los recursos, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como los materiales curriculares de todo tipo, se puede trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas, es decir, realidades controvertidas relacionadas con las Ciencias Sociales en un contexto de continuo cambio, donde el fenómeno de la globalización en los distintos niveles (económico, social, cultural) adquiere un papel relevante, suponiendo, entre otras repercusiones, transformaciones espaciales que conllevan vulnerabilidad social y ambiental. Para ejemplificar dicho aspecto, nos centraremos en un tema que refleja, de forma clara, las desigualdades territoriales y sociales existentes en la actualidad, y que puede encuadrarse en 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en el bloque relativo a transformaciones y desequilibrios en el mundo actual de la asignatura de Geografía, mediante los procedimientos científico-didácticos necesarios para conducirnos hacia nuevas propuestas educativas que rompan con antiguos conceptos evitando, así, esa invisibilidad a la que antes se aludía; se trata de los *slums*, barriadas de chabolas que han proliferado en distintas ciudades de la India como resultado de los procesos migratorios de las zonas rurales a las urbanas. Entre algunas de sus principales características, cabe señalar su asentamiento sobre terrenos baldíos que no cuentan con ningún tipo de servicios básicos, como el acceso al agua, electricidad, servicios sanitarios, recogida de basuras, entre otros, lo cual da lugar a un auténtico foco de cultivo de múltiples enfermedades.

Nos encontramos ante un fenómeno cada vez más característico y presente en las aglomeraciones urbanas de las regiones pobres del planeta (reciben diferentes denominación locales según su ubicación), pero en esta ocasión, y como ya señalábamos, se prestará especial atención al caso de la India, y más en concreto, a la ciudad de Bombay, por la importancia que ha adquirido en este sentido durante los últimos años. En ella coexisten dos realidades bien diferentes que cualquier alumno de la Educación Secundaria Obligatoria debería poder reconocer, asumiendo el contexto globalizado en el que vivimos: un Bombay donde la riqueza convive con la corrupción y el abuso, y otro donde una inmensa parte de la población se encuentra sumida en la pobreza más absoluta.

MARCO TEÓRICO

Tal y como se recoge en la programación del XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, la temática que se aborda en esta ocasión pretende abrir nuevos caminos en la enseñanza de esta disciplina que, como sabemos, presenta una doble finalidad en el actual sistema educativo. Por un lado, la formativa, es decir, se trata de ciencias que van a guiar y hacer descubrir al alumno el medio en el que vive y se desarrolla y, por otro lado, la funcional, ya que preparan a este último para enfrentarse a situaciones de la vida real, potencian actitudes de respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, de reconocimiento y tolerancia hacia la pluralidad lingüística y cultural, así como de integración, participación, cooperación, etcétera.

Por tanto, y asumiendo la importancia con la que cuentan los recursos, métodos y estrategias de enseñanza o materiales curriculares de todo tipo en la actualidad, la finalidad que se persigue a través de este Simposio consiste en integrarlos, de tal modo, que se consiga hacer visibles a personas, lugares y temáticas que las disciplinas obvian y el currículo social oculta, como queda recogido en el título del mismo, prestando atención al nuevo paradigma del aprendizaje invisible.

En este orden de ideas, se puede aludir a la definición que plantean Cristóbal Cobo, doctor en Ciencias de la Comunicación y periodista, y John Moravec, escritor e investigador, acerca de ello en su libro "El aprendizaje invisible"; hacia una nueva ecología de la educación¹: "El aprendizaje invisible es una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Esta mirada toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. El aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, que se encuentra en fase *beta* y en plena etapa de construcción". Como se percibe a través de estas líneas, Cobo y Moravec fomentan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, ya que afirman que nos encontramos en un contexto globalizado donde se encuentran a la orden del día y debemos ser capaces de observar las oportunidades que nos brindan como recursos, métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Según afirman Giné, Maruny y Muñoz (1995), en estudios relacionados con la percepción de los adolescentes sobre la ESO, los alumnos entrevistados afirman que entre las estrategias didácticas utilizadas por sus profesores predominaban, de forma abrumadora, las explicaciones, el dictado de apuntes, la lectura de libros de texto, los ejercicios de aplicación u otras parecidas; es decir, las estrategias de tipo transmisivo. Ante estos métodos,

¹ Davis, M. (2006). *Planet of Slums* (p. 26). London/New York: Verso.

esos mismos alumnos indicaban que no aprendían, que se aburrían o que no prestaban atención. En contraposición, estos estudiantes valoran, de forma muy positiva, otro tipo de estrategias más participativas (por ejemplo, las ya mencionadas TIC's, entre otras) y las califican con términos como "interesa", "motiva", "aprende más", etcétera.

Por su parte y como explica Dolors Quinquer (2005), profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, los docentes de Ciencias Sociales manifiestan, a menudo, que les faltan estrategias adecuadas para conseguir que una mayoría de sus alumnos aprendan y para abordar con éxito las situaciones que se les plantean en las aulas, ya que los métodos y la gestión social de las mismas que venían utilizando les resultan ahora poco adecuados.

Además, Quinquer afirma que, en la actualidad, los cambios en la estructura y en las finalidades del sistema educativo plantean numerosos interrogantes sobre cuáles son los métodos más adecuados para atender a un alumnado heterogéneo y quizá poco motivado por todo lo académico. Tradicionalmente, los métodos expositivos han ocupado un papel muy relevante en las aulas de Geografía y de Historia, induciendo a la repetición de fechas y hechos históricos, así como de amplias listas de montañas, ríos, comarcas que se debían retener en la memoria; es decir, cuanto más se repetía y memorizaba, más se aprendía. No obstante, se ha demostrado que los aprendizajes mecánicos y memorísticos suelen olvidarse muy rápido, puesto que sólo se integran, muy superficialmente, en la estructura de conocimiento de los alumnos.

Así pues y como alternativa a los problemas de enseñanza transmisiva, desde principios de siglo hasta la actualidad, se han ido gestando y experimentando diversas propuestas de innovación metodológica (Figura 1), sujetas a factores diversos como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor, o bien, las condiciones materiales.

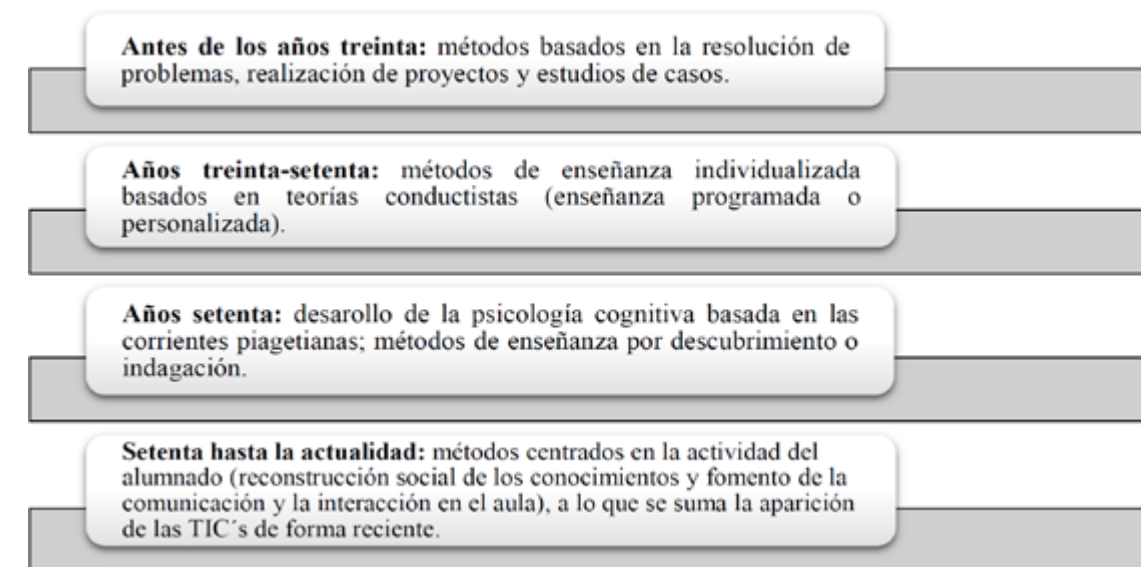


Figura 1. Métodos o estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia a partir de QUINQUER, D. (2005). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benéjam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. ICE/U Barcelona.

La aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en la década de los años noventa va a tener consecuencias en los distintos ámbitos de la sociedad, entre los que se encuentra el educativo. Se trata, pues, de una herramienta tecnológica que crea un espacio virtual donde la sociedad interactúa. Según el sociólogo *Castells* (2001): "Las redes son formas muy antiguas de la actividad humana pero, actualmente, dichas redes han cobrado nueva vida, al convertirse en redes de información impulsadas por Internet". El punto de partida de su análisis es el hecho de que la gente, las instituciones, las empresas y la sociedad en general, transforman la tecnología, apropiándose, modificándola y experimentando con ella.

Se debe promover, por tanto, un cambio metodológico para que los estudiantes aprendan a través de su realidad cotidiana: "Las tendencias virtuales aportadas desde estos nuevos medios, ayudarán, sin duda, a dar significado y a construir una cosmovisión del mundo diferente donde la comunicación, las relaciones medidas mediante el ordenador y la información definan a la persona. Esta pretensión choca con la realidad que se vive a diario en los centros educativos" (*Aznar y Soto*, 2010).

Otros autores como Gary W.O (1997) o Weert (2005), pertenecientes a las disciplinas informáticas, ya vaticinaron a finales de los años noventa que Internet podría

llegar a convertirse en un instrumento indispensable para el diseño del curriculum en el ámbito educativo. Del mismo modo, Papert (2003), defiende la existencia de ordenadores en las aulas: "Educación más dinámica y enriquecedora, beneficiando la educación, fomentando las nuevas formas de aprender, descubrir, identificar, comprender".

En suma, la tendencia actual y futura promueve que los sistemas de aprendizaje de las ciencias sociales deben ir encaminados hacia la incorporación de tecnología para hacer de la educación un ámbito más dinámico y enriquecedor, además de emplear estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje interactivos que, al mismo tiempo, permitan trabajar la invisibilidad de personas, lugares o temáticas. En este orden de ideas, por supuesto, no debe olvidarse la figura del docente, entendiendo su profesión como una tarea compleja y exigente, porque para desempeñarla, con éxito, se necesitan múltiples competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos psicopedagógicos entre los que destaca un equilibrio emocional.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

El tema propuesto para esta comunicación (*slums* en India) y, por tanto, a través del cual se van a proponer diferentes planteamientos metodológicos para procurar hacer visible lo invisible, recordemos que ésta es la temática central del Simposio en cuestión, refleja, de forma clara, las desigualdades territoriales y sociales existentes en la actualidad. Puede encuadrarse en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en el tercer curso, en el bloque relacionado con las transformaciones y desequilibrios en el mundo actual de la asignatura de Geografía.

En su libro *Planet of slums*, Mike Davis, presenta un impresionante recorrido por el creciente deterioro que están experimentando las aglomeraciones urbanas de las regiones pobres del planeta, afirmando el aumento masivo de barrios de chabolas carentes de cualquier infraestructura o servicio, que han llegado a convertirse en un hecho característico de gran parte de las principales urbes del Tercer Mundo. En este sentido y, como se señalaba al inicio del documento, nos vamos a centrar en el caso de Bombay, considerada como la capital mundial del chabolismo con más de diez millones de habitantes sobreviviendo en condiciones realmente infrahumanas.

Según Davis (2006), uno de los elementos fundamentales en la localización de este tipo de asentamientos es la accesibilidad, cuanto más próxima mejor, a los lugares donde se puede realizar algún tipo de trabajo. La falta de controles urbanísticos en determinados países trae como consecuencia una lógica de ocupación irregular con una alta densidad poblacional en los espacios libres disponibles en las proximidades de las grandes vías de comunicación. Es el caso de Dharavi en Bombay, un asentamiento de chabolas surgido alrededor de la vía del tren camino a su punto de llegada a la zona central de la ciudad.

Todo ello incide en esa idea de desequilibrios territoriales y sociales que se dan en el mundo actual globalizado y que queremos poner de relieve a través de este trabajo, pretendiendo así abrir nuevos caminos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y, como ya referíamos, mostrando especial interés por la importancia que en ella presentan hoy los recursos, materiales y estrategias, permitiéndonos hacer visibles a personas, lugares y temáticas que, de forma tradicional, tanto las disciplinas como el currículo social han obviado. Estas últimas se limitaban a practicar una enseñanza que generaba en los estudiantes estrategias de aprendizaje basadas en la memorística y repetición, por lo que la finalidad que se persigue a través de este trabajo consiste en incidir en ese nuevo rumbo que persigue el sistema educativo actual, marcado por la búsqueda de aquellos planteamientos metodológicos que permitan al alumnado asimilar los conocimientos de una forma más práctica e interactiva.

Para ello, se parte de una enseñanza constructivista que debe promover aspectos como la educación integral, enseñanza y proceso de aprendizaje natural de los alumnos, conocimientos previos, constructores de su propio aprendizaje (significativo), enseñanza socializada, experimental y diversidad. Además, se debe tener en cuenta el grado de retención de conocimientos expuesto en la pirámide del aprendizaje (Figura 2).



Figura 2. La pirámide del aprendizaje. Fuente: Cody Blair, investigador de cómo aprenden y recuerdan los estudiantes de manera más efectiva.

Así pues, se proponen diferentes tipos de técnicas y recursos. En cuanto a las primeras, estrategia expositiva, de investigación-indagación, la lectura, los audiovisuales, las demostraciones, argumentaciones, actividades de desarrollo y el enseñar a otros. En relación a los recursos, se podrían proponer audiovisuales, imágenes proyectadas, libro de texto, un PowerPoint del tema y aplicaciones informáticas. Del mismo modo, cabe afirmar que la distribución del espacio va a condicionar el desarrollo de la clase en la medida en que establece dónde se va a situar el alumnado y dónde el profesor, así como también se dedicarán espacios al establecimiento de murales y distintos materiales que se utilizarán en el aula (proyector, ordenadores...).

A continuación y asumiendo que la asignatura de Geografía se imparte durante tres horas semanales en 3º de Educación Secundaria Obligatoria, se propondrán ejemplos de algunas actividades relacionadas con el tema escogido para este trabajo que vayan en la dirección que comentamos y, por supuesto, sin olvidarnos de aquello que propone el nuevo paradigma del aprendizaje invisible:

- Actividad de introducción-motivación: reproducción de un fragmento de la película “Slumdog Millionaire”, sobre los *slums* de India: <https://www.youtube.com/watch?v=AIzbwV7on6Q>.
- Evaluación de conocimientos previos mediante una serie de preguntas básicas: ¿Qué entendéis por desigualdades territoriales y sociales? ¿Qué significa el concepto de *slum*? ¿Con qué parte del mundo lo asociarías? ¿Podrías mencionar alguna característica básica que lo definiera?
- Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para la realización de una *webquest* que se centre en el tema sujeto a estudio. De este modo, además, se trabaja la competencia básica de la información y competencia digital, y se emplea la estrategia de investigación-indagación.

La aplicación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje aumenta las posibilidades de formación de la persona, por lo que justifica su adecuada consideración en los distintos elementos del currículo.

- Realización de un juego de preguntas-respuestas sobre el tema de los *slums* en India. Se dividiría la clase en grupos de 4-5 personas, y se cambiaría la distribución del espacio en el aula para que cada grupo se colocase en partes diferentes. El profesor se colocaría en el centro de la clase, y sería el moderador del juego, colocándose alrededor los grupos² (Figura 3). En concreto, usaríamos la estrategia expositiva-indagación-colaboración.
- Proyección de material didáctico. En concreto, dos imágenes (Figuras 4 y 5).

² Marrón Gaité, M. J. (2001). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la Geografía. *Revista de Investigación Íber*, 30.

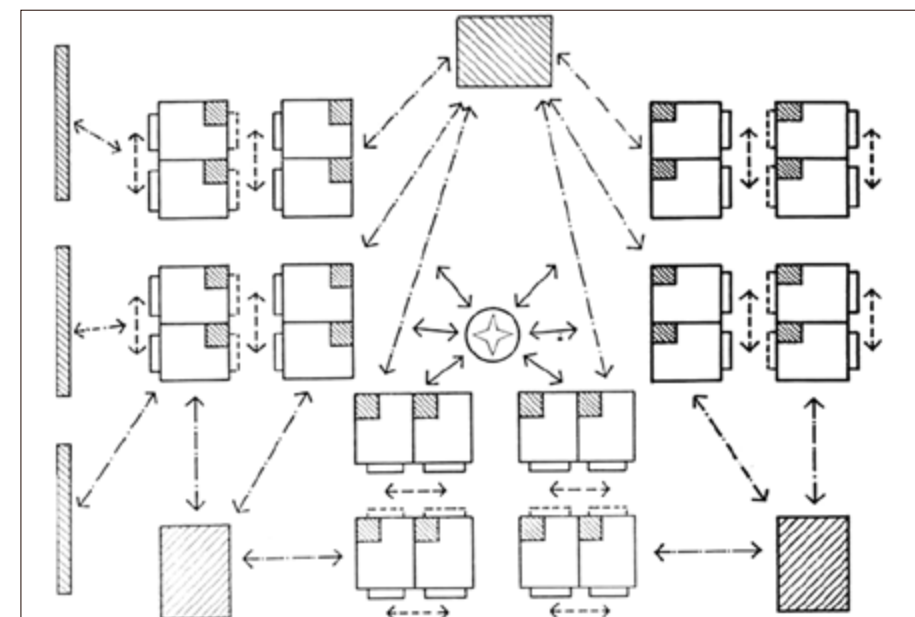


Figura 3. Estrategia expositiva-indagación-colaborativa.



Figuras 4 y 5. Estrategia expositiva-indagación-colaborativa.

Tras ello, comentaríamos este tema favoreciendo y estimulando la participación de los alumnos en el debate, mediante la aportación de las diferentes opiniones que tengan sobre el mismo. En este caso, se trabajarían competencias como la social y ciudadana, y la lingüística.

- Realización de juegos de simulación³, para lo que se propondrían actividades relacionadas con la planificación del territorio. De este modo, la clase se dividiría en dos grandes grupos, adoptando uno el rol de habitante con un alto poder adquisitivo y el otro, el rol de habitante sin recursos y residente en las zonas más deprimidas de la ciudad. En este caso, de nuevo, se trabajarían competencias como la social y ciudadana, y la lingüística, y se emplearía la estrategia de investigación-indagación.

³ El juego presenta un elevado potencial didáctico como estrategia para activar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de infinidad de contenidos geográficos que forman parte del currículum escolar (Marrón, 2001).

- División de la clase en grupos de 4-5 personas y exposición de un fragmento del tema que, de forma previa, se les ha pedido que se preparen. De esta forma, trabajaríamos la estrategia de enseñar a otros que, según la pirámide del aprendizaje (Figura 2), es la que permite retener un mayor porcentaje de conocimientos. En esta ocasión, se van a trabajar las competencias básicas de autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y comunicación lingüística.

La organización del aula nos permite estudiar diferentes posibilidades de trabajo, ya sea individual o en grupo, como se ha visto. En nuestro caso, todas las actividades se van a realizar en esta última, porque consideramos que no es necesario salir de ella para llevar a cabo la explicación de este tema. Fundamentalmente, emplearíamos la estrategia expositiva-logocéntrica, que se desarrolla durante la parte teórica del mismo. Ésta se basa en la distribución clásica en la que las mesas estarán dispuestas de manera alineada frente al profesor. Sin embargo, también consideramos necesario recurrir a la estrategia expositiva (móvil), de manera que el profesor no permanecerá en el mismo sitio durante toda la sesión, sino que se irá moviendo por el aula. Por último, para la consecución de las actividades de desarrollo que hemos diseñado para este tema, recurriremos a la estrategia expositiva-indagación-colaborativa para fomentar una mayor interacción entre alumnado y profesor y alumnado entre sí, así como la de investigación-indagación.

RESULTADOS

En suma, se procura una enseñanza de las Ciencias Sociales como un reto para fomentar valores sociales, incentivar un desarrollo sostenible y apostar por una ciudadanía democrática global, tal y como queda reflejado en los principios

El juego presenta un elevado potencial didáctico como estrategia para activar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de infinidad de contenidos geográficos que forman parte del curriculum escolar (Marrón, 2001).

A partir de este trabajo se ha pretendido abordar un tema de vital importancia dentro de la asignatura de Geografía; los desequilibrios territoriales y sociales, mediante el caso concreto de los *slums* en Bombay (India), por tratarse de un fenómeno que ha adquirido una gran relevancia en esta zona durante los últimos años. Como se ha tenido ocasión de comprobar, se trata de una ciudad donde coexisten dos realidades muy diferentes que pocas veces hemos parado a pensar y, mucho menos, a mostrar a los alumnos de la Enseñanza Obligatoria; una caracterizada por la riqueza y el lujo, y otra representada por la miseria más absoluta donde las familias malviven e incluso se llega a traficar con niños.

Se han intentando seleccionar las mejores estrategias, técnicas y métodos didácticos, que nos permitan hacer de éste un tema asequible e interesante para los alumnos de 3º de ESO, al mismo tiempo que lograr una óptima asimilación del mismo, sin olvidar que la finalidad principal que perseguimos es la de hacer visibles a personas, lugares y

temáticas que, de forma tradicional, tanto las disciplinas como el currículo social han obviado y que se cree necesario que conozcan para tener conciencia sobre el mundo globalizado en el que vivimos, asumiendo las ventajas, pero también la cara más amarga de lo que acaece en la realidad social actual en diferentes partes del mundo.

Por último y como se mencionaba al inicio del documento, la figura del docente es fundamental, ya que se necesitan múltiples competencias profesionales y personales, que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, además de equilibrio emocional, para adaptarse al nuevo rumbo que, actualmente, experimenta la educación. En este sentido y como afirma Juan Vaello Orts (2007), el profesor no debe considerar tan importante llegar a dar toda la materia, sino que sea asimilada por el alumnado sin olvidar, previamente, analizar cómo es, cómo se puede empatizar con él y actuar en consecuencia para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (Delors, 1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar, V. y Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Davis, M. (2006). *Planet of Slums*. London/New York: Verso.
- Delors, J. (1994). La Educación encierra un Tesoro. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Giné, N., Maruny, L., Y Muñoz, E. (1995). *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid: Síntesis.
- Marrón Gaite, M. J. (2001). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la Geografía. *Revista de Investigación Íber*, 30.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benjeman y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales* (pp. 97-121). Barcelona: Horsori.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, Santillana.

VALORES SOCIALES INVISIBLES: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA RESPONSABILIDAD EN LA PARTICIPACIÓN. PRIMEROS RESULTADOS¹

ANTONI GAVALDÀ

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
antoni.gavalda@urv.cat

JOSEP MARIA PONS

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat

INTRODUCCIÓN PRELIMINAR

Esta comunicación es fruto de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la enseñanza de los valores cooperativos que se está realizando por un equipo de profesores universitarios y maestros de educación primaria, coordinado desde la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.² Un trabajo que parte de la convicción de que no sólo determinados grupos humanos o identidades de todo tipo han resultado históricamente “invisibles” para el discurso dominante: también ciertos valores se han situado demasiado a menudo al margen de la percepción general de cómo debe ser nuestra sociedad y cómo debe educar la escuela.

En este sentido, los valores cooperativos pueden resultar un buen ejemplo. Los siete principios cooperativos definidos por la Alianza Cooperativa Internacional son: adhesión abierta y voluntaria, sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religiosa; control democrático por parte de sus miembros; participación económica de los socios; autonomía e independencia; educación, formación e información; cooperación entre cooperativas y, por último, compromiso con la comunidad. Con estos principios, es posible concretar determinados valores que pueden ser trabajados en el ámbito educativo para formar a futuros ciudadanos activos e implicados socialmente.

¹ Este texto se inscribe dentro del proyecto “L'aprenentatge des de la cooperació, a les didàctiques de les ciències socials i les matemàtiques: lligam entre universitat i escola” (2014 ARMIF 00004), financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya.

² Se pueden consultar unos primeros trabajos publicados en Giné, Grau, Piñana y Suñé (2014) y Gavalda y Pons (2014).

Existen escuelas que están realizando una labor excelente en fomentarlos, con actividades que van desde la creación y gestión de cooperativas por parte de los alumnos hasta otras con el “aprendizaje-servicio” o involucradas en los denominados “problemas sociales relevantes” - “cuestiones socialmente vivas” (Éthier, 2008). Tienen en cuenta que, para que los grupos de alumnos funcionen de manera cooperativa, se tienen que dar unas determinadas condiciones como que exista un ambiente amigable y positivo, que haya solidaridad entre sus integrantes, que haya una interdependencia positiva que favorezca el apoyo mutuo, que se valoren positivamente las diferencias y que se desarrollen sinergias (Pujolàs, 2008 y Kagan et. al., 1995).

Sin embargo, en muchas ocasiones el modelo social predominante transmitido a los alumnos ha sido el del beneficio individual, y la empresa capitalista maximizadora a corto plazo de la rentabilidad de las inversiones realizadas. Algunas referencias de la reforma educativa impulsada por el gobierno del Partido Popular insisten en esta misma línea. No es extraño encontrarse todavía con metodologías docentes que se limitan a la retórica sobre valores, teorizando sobre la solidaridad o la participación, pero sin la mínima reflexión crítica que les permita madurar su conciencia ciudadana.

A partir de esta constatación, nuestro trabajo partió de una lista propuesta hace años por Antoni Gavalvà (2001) de valores relacionados muy directamente con el cooperativismo, en la medida que este movimiento representa una vía alternativa al capitalismo dominante y pretende construir una sociedad más justa y equitativa. Aquellas regiones donde el cooperativismo tiene una presencia destacada así lo demuestran, ya que también presentan mejores índices de bienestar (Zamagni y Zamagni, 2010). El movimiento cooperativista implica la asunción de valores no sólo en la gestión de las entidades sino también en la convivencia ciudadana diaria. Comprometerse quiere decir asumir un estilo de vida concreto y posicionarse activamente hacia el progreso de uno mismo y del grupo (Galcerán, 2004). Estas razones son las que motivan a emprender la investigación que a continuación presentamos, centrada en uno de los valores planteados en su día por Antoni Gavalvà: la responsabilidad en la participación.

PLANTEAMIENTO

Actualmente estamos analizando los resultados obtenidos en las respuestas de alumnos de educación primaria, de los tres ciclos, a una batería de ejercicios que pretenden detectar hasta qué punto tienen asimilado el concepto de responsabilidad en la participación y cómo se reflejaría este valor en sus actitudes ante posibles situaciones reales. Son bien conocidas las estrategias de enseñanza-aprendizaje más eficaces para abordar el valor de la responsabilidad en la participación, como las entrevistas o los trabajos por proyectos, pero no siempre es posible aplicarlas con toda su potencialidad (Slavin, 1995).

Aunque existe bibliografía abundante sobre valores cooperativos y especialmente sobre qué dinámica exige el trabajo cooperativo en el aula, opinamos que debemos conocer mejor hasta qué punto el alumnado de educación primaria posee un dominio apreciable de estos valores y ha desarrollado una moralidad autónoma basada en su propia capacidad de reflexión. A partir de esta comprensión podremos plantear estrategias didácticas de manera que, más allá de los discursos, sean útiles para que este valor obtenga la visibilidad necesaria en el ámbito educativo, sea incorporado de una manera más consistente y contribuya al desarrollo del pensamiento social del alumnado.

Las escuelas que han colaborado son suficientemente heterogéneas como para aumentar el interés de los resultados que obtengamos. Cinco de las seis están situadas en la provincia de Tarragona: una ZER (Zona Escolar Rural), una escuela pública situada en un municipio poco poblado de interior, otra pública en un municipio turístico costero, otra pública tradicionalmente preocupada por la innovación docente y una concertada (estas dos últimas de la ciudad de Tarragona). La sexta escuela, activa y con tradición en proyectos de centro, está situada en un municipio próximo a la localidad barcelonesa de Vic. El número total de ejercicios contestados por alumnos de educación primaria que serán analizados superará el millar.

Los ejercicios se han preparado diferenciados, por ciclos de Primaria. Para su pase en las escuelas se ha hablado del proyecto con los equipos directivos buscando su implicación, dando pautas concretas por escrito a cada maestro que lo había de pasar en el aula que es tutor, en aras de una uniformidad de planteamiento. El tiempo establecido para la realización con los alumnos ha oscilado entre 60' y 90'.

El bloque del primer ciclo sólo se ha pasado a alumnos de 2º curso, atendiendo que el nivel de primer curso está en fase de aprendizaje de una incipiente lectura y escritura. Los ejercicios se han leído por parte del profesor para una correcta comprensión. En este ciclo se ha optado por un diseño de cinco preguntas, dando especial relevancia a las respuestas de señalar con el lápiz, dibujos y marcando casillas. En el cuestionario se ha partido del hilo conductor de los responsables o delegados de clase y de su relación con el resto de alumnos. Consideramos que es un adecuado planteamiento porque partimos de unas vivencias que los alumnos perciben a diario. Las preguntas pasan por comprender la responsabilidad en la participación que tiene el alumno como tal y la relación que se establece con otros compañeros. La cuestión número uno buscaba una ordenación de preferencia respecto cuatro cargos de clase, que gustan más o menos. La cuestión dos, a partir de una serie de palabras dadas, se preguntaba qué características eran las más adecuadas para ejercerlo. La siguiente buscaba una relación causal que debería poseer un responsable, debiendo optar por posibles soluciones. La cuatro se centró en la actuación no adecuada del delegado, debiendo optar por posibles soluciones y la cinco perseguía, a través del dibujo, plasmar las consecuencias en la clase de la actuación de responsables que realizan bien o mal la tarea encomendada.

Un ejemplo de cuestión tratada, atendiendo al espacio de la comunicación, sería la número 4 que presentamos:

4.- Si un encarregat no fa la seva feina, què podem fer? Marca una de les opcions.

- ☐ El fem fora del càrrec immediatament i en posem un de nou.
- ☐ Li donem una altra oportunitat i, si no ho fa bé, haurà de deixar el càrrec.
- ☐ És el seu torn com a encarregat i, tot i que ho faci malament, ha de continuar.

Si has triat "Li donem una altra oportunitat i, si no ho fa bé, haurà de deixar el càrrec."
Marca quina de les dues opcions tries.

- ☐ L'encarregat ha de buscar solucions per millorar la situació.
- ☐ La classe ha de buscar solucions de manera conjunta."

El bloque de ciclo medio para alumnos de los cursos 3º y 4º contiene también cinco preguntas, la mayoría desglosadas en subapartados. El nivel de reflexión se ha previsto acorde con su edad mental, por lo que algunas respuestas escritas permiten dilucidar los porqués, en aras de comprender las decisiones complejas. El eje de reflexión del bloque pasa por saber tomar decisiones con responsabilidad ante los preparativos de unas colonias escolares, en los que surgen problemas que deben resolverse referidos a cómo repartir las habitaciones para dormir sin molestar a compañeros recién llegados y sin que un grupo intente imponer su criterio en beneficio de sus intereses. El ejercicio permite visualizar posturas individuales, de pequeño grupo, de delegados, de clase e incluso de la maestra. La responsabilidad en la participación se capta a diversos niveles, destacando el individual y el de clase.

El ciclo superior parte de la premisa que el abuelo de un alumno va invitado a la clase a hablarles de cuando él iba a la escuela y de las formas de actuar. Se busca la comprensión de los cambios habidos entre su clase y la de su nieto. El ejercicio abre un debate sobre la responsabilidad en la participación escolar, comparativamente entre un escuela de corte autoritario representada por la explicación de la persona mayor y la escuela democrática en la que ahora están los alumnos, en temas diversos como la segregación escolar, la disciplina, la forma de enseñar, la ambientación de la clase, etc. La resolución se lleva al campo de las decisiones de cómo se deben abordar los problemas escolares, basados en el razonamiento y la discusión responsable.

RESULTADOS A PARTIR DE DOS ESCUELAS

Las escuelas que presentamos son la de un municipio costero –escuela núm. 1- y la de Tarragona ciudad –núm.2-. En la escuela pública situada en un municipio costero turístico y con un elevado nivel de inmigración extraeuropea en la primera década del siglo XXI, con alumnado muy heterogéneo, se han detectado algunas características:

Ciclo inicial (sólo de segundo curso, 24 alumnos).

A raíz de las preguntas en torno a los encargados de aula, el alumnado comprende su importancia y, entre varias opciones, la preferida ha sido la de encargado de pizarra. Mayoritariamente saben identificar las características idóneas que debe reunir cualquier encargado, en particular la necesidad de ser responsable, y perciben los elementos positivos y negativos del ejercicio de sus funciones. Ante la situación de un comportamiento inadecuado de un encargado, la mayoría de los alumnos se inclinan por otorgar una nueva oportunidad al compañero antes de expulsarlo de su cargo, aunque tienen dificultades para determinar cómo harían reflexionar a este encargado que ha actuado de manera incorrecta.

Ciclo medio (tercer y cuarto curso, 48 alumnos).

En conjunto, saben denunciar malas prácticas por medio de mecanismos democráticos y entienden la votación como una de las mejores maneras de dar voz. Perciben la complejidad y la existencia de problemas en las tareas relacionadas con la organización escolar, y en particular ante el caso planteado de una salida. Pero a algunos alumnos les cuesta comprender que, ante conflictos que afectan al colectivo, es preferible asumir la responsabilidad y buscar soluciones también de manera colectiva: muchas respuestas se centran más en la búsqueda de culpables que en la de soluciones y tienden a trasladar responsabilidades decisorias al maestro. En general, los de tercero no tienen bien asimilada la noción de responsabilidad y, a la hora de decidir (ante un problema organizativo) quién debe ser excluido de una excursión, dan una importancia especial a los resultados académicos de los niños como un hecho determinante independientemente del comportamiento del niño. A menudo aportan soluciones poco maduras y aceptan que dos compañeros se sacrifiquen si esto permite que ellos no resulten perjudicados; los alumnos de cuarto curso suelen plantear respuestas con mayor conciencia de responsabilidad.

Ciclo superior (quinto y sexto curso, 51 alumnos).

El alumnado en general sabe identificar y reflexionar sobre los derechos y deberes que les afectan y, en algunos casos, defienden con argumentos sólidos la necesidad de asegurar sobre todo derechos como la escolarización. Son capaces de desarrollar propuestas reales ante conflictos sociales existentes, aunque en ocasiones apuestan por la simple aplicación de castigos como la manera más pragmática de afrontarlos. Entienden la diversidad como una herramienta positiva para la mejora personal y colectiva, en particular en su preferencia por la escuela mixta, y saben discriminar formas diferentes de ser y de actuar. Los alumnos de quinto tienen mayor tendencia, ante una situación propuesta de un alumno que no puede continuar los estudios, a desentenderse de sus problemas y a proponer que sea él mismo quien busque una solución.

En cuanto a la escuela privada concertada, situada en la ciudad de Tarragona, con alumnos de clase media y media alta, los resultados presentan similitudes y algunas diferencias:

Ciclo inicial (sólo de segundo curso, 22 alumnos)

Entre las varias opciones propuestas de encargados, y en contraste con la otra escuela, en este caso la menos preferida ha sido la de encargado de la pizarra. También saben identificar el comportamiento que debe tener un encargado, y marcan como primeras opciones ser tranquilos y responsables. Tienen tendencia a preferir que las personas busquen por su cuenta soluciones a sus problemas, antes que plantearlos de forma conjunta con todo el grupo. Ante un comportamiento incorrecto del encargado, y al igual que la otra escuela, la mayoría daría otra oportunidad al compañero pero también tienen reticencias en involucrarse en la resolución del conflicto y prefieren que sea el implicado quien busque una solución.

Ciclo medio (tercer y cuarto curso, 45 alumnos)

En los alumnos de tercero vuelve a percibirse una dificultad particular a la hora de tomar una decisión con responsabilidad, ante una problemática presentada relacionada con una salida escolar, mientras que los de cuarto son más generosos y desarrollan un pensamiento crítico que les permite tener opiniones más complejas. Una parte importante de los alumnos del ciclo critica que se quiera manipular una votación para conseguir determinado resultado, defiende la necesidad de que todo el mundo se exprese libremente, pero luego en la práctica son reticentes a comprometerse en la resolución de problemas y tienden a pasar la responsabilidad al delegado o al maestro.

Ciclo superior (quinto y sexto curso, 47 alumnos)

En conjunto, son conscientes de su derecho a la escolarización y de los beneficios que les reportará en el futuro, y la mayoría considera que todo el mundo debería tener acceso a una educación gratuita en el caso de tener dificultades económicas. También prefieren la escuela mixta, sin segregación en función del sexo. Son inflexibles ante situaciones de falta de respeto a las normas del aula o insultos. Y resulta sorprendente que tengan la percepción que, aunque la escuela franquista fuera peor que la democrática, antes los niños tenían un mejor comportamiento. Las respuestas de los alumnos de sexto curso, de un estilo similar, muestran una mayor influencia de los comentarios de medios de comunicación y de familiares; también son capaces de modular mejor la aplicación de castigos ante comportamientos incorrectos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

- La conciencia ciudadana y los valores, en nuestro caso los valores vinculados a la cooperación, no se pueden “aprender” simplemente sino que sólo consiguen sentido

en la práctica (Tonucci, 2009). Por tanto, el valor de la responsabilidad en la participación tiene una gran potencialidad didáctica en la medida que no se presente de manera puramente retórica, sino que propicie la capacidad de reflexión autónoma y guiada de los alumnos.

- Un aspecto de las dos escuelas es que en ambas hay alumnos que tienen buen anclaje respecto la forma de entender y ejercer la responsabilidad en la participación. Esto permite afirmar que este valor cooperativo tiene una base familiar en qué sustentarse y crecer, y que debe ser la socialización escolar la que debe favorecer su comprensión y generalización. No obstante se detectan disfunciones entre alumnos de la misma clase en ambas escuelas, lo que implica que no haya homogeneidad.
- En los alumnos de ciclo inicial se percibe una variabilidad en la responsabilidad en la participación. Mientras los alumnos de la escuela más heterogénea –la número 1- son más receptivos a los cargos, los de la escuela de clase media-alta –la número 2- se resisten más a ciertas responsabilidades. Respecto a las características que deben poseer los cargos se observa reflexión positiva en ambos grupos. La diferencia más notoria está en que en el centro 1 los alumnos muestran un sentido de ayuda para conseguir superar dificultades, dentro de la solidaridad, frente a algunos de la escuela 2, más autónomos y competitivos, intentando que sea el mismo alumno el que consiga soluciones.
- En los alumnos de ciclo medio se ha observado una diferencia entre los de tercero y los de cuarto, estos últimos más maduros de planteamiento. Los de la escuela 1 i 2 han respondido ante el problema potenciando el papel el maestro en la decisión a tomar. Algunos de la escuela 1 han señalado para una posible solución los resultados académicos. Los de la escuela 2 han optado más por soluciones a partir del voto.
- Los alumnos de ciclo superior de ambas escuelas parecen tener una conciencia clara de su derecho a la escolarización y apuestan por la escuela mixta de manera mayoritaria. Llama la atención la importancia que conceden a los castigos como método adecuado para conseguir el cumplimiento de las normas de convivencia, lo que explica que los alumnos de la escuela 2 afirmen que el comportamiento en la escuela franquista debía ser mejor que en la actual.
- En conjunto se ha detectado cómo, desde el ciclo inicial, los alumnos de educación primaria tienen referencias intuitivas para tratar este valor en situaciones reales. La perspectiva de canalizar desde la óptica cooperativa el valor de la responsabilidad en la participación creemos que ha de estar ligada a unas primeras prácticas generales, extraídas de la clase, para luego poderlas revertir en todas y cada una de las disciplinas del currículum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Éthier, M. A. (2008). Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 89-107.
- Galcerán, M. del M. (coord.) (2004). *Aprender a participar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gavaldà, A. (2001). L'aprenentatge de valors cooperatius. Anàlisi i actuació. *Cooperació Catalana*, 236, 20-26.
- Gavaldà, A. y Pons, J.M. (2014). Los valores cooperativos en la Educación Primaria. Equidad y responsabilidad en la participación: una propuesta didáctica. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 185-192). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y AUP-DCS.
- Giné, S., Grau, V., Piñana, M. y Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 95-107.
- Kagan, M. et al. (1995). *Cooperative Structures for Classbuilding*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Zamagni, S. y Zamagni, V. (2010). *Cooperative Enterprise. Facing the Challenge of Globalization*. Cheltenham y Northampton: Edward Elgar.

VISIBILIZANDO EL PATRIMONIO MINERO-INDUSTRIAL (DE BARAKALDO) PARA LAS NUEVAS GENERACIONES

IRATXE GILLATE

Escuela de Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
iratxe.ayerdi@ehu.es

NAIARA VICENT

Escuela de Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
naiara.vicent@ehu.es

BEGOÑA MOLERO

Escuela de Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
begona.molero@ehu.es

AROIA KORTABITARTE

Escuela de Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
aroia.kortabitararte@ehu.es

INTRODUCCIÓN

La siguiente comunicación tiene como objetivo principal ayudar a la valorización y cimentación del patrimonio minero-industrial en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Nos parece importante reivindicar su presencia dentro de la Educación Patrimonial puesto que muchas veces es la gran olvidada tanto por su falta de monumentalidad como por verse envuelta en nuestra vida cotidiana. Es bien sabido, que la concepción que se tiene sobre el patrimonio conlleva a conductas e influye sobre él (Cuenca, 2003). Es decir, que la noción que tiene cada uno sobre el patrimonio influye en el uso que se hace de este (Zabala & Roura, 2006). Además, la Educación Patrimonial además de trabajar los conocimientos también aporta valores, comportamientos positivos hacia el patrimonio y el disfrute de los mismos (Ibáñez, 2006).

En concreto se presenta parte de la investigación que tuvo como objeto la evaluación de un programa educativo llevado a cabo por una asociación intergeneracional (Hartu-Emanak) en la ESO de Barakaldo (Bizkaia), el cual busca recuperar, dar a conocer y valorar la historia y el patrimonio minero-industrial utilizando la transmisión oral que realizan los protagonistas de la historia. Y se hace desde una doble perspectiva, en primer lugar se evalúan los conocimientos conceptuales del alumnado en relación con la historia, tras su participación en el programa, y en segundo lugar, se analiza la identificación que este mismo alumnado tiene del patrimonio minero-industrial, en muchos casos infravalorado o en vías de desaparición.

EL PATRIMONIO Y SU PATRIMONIALIZACIÓN

El patrimonio es una palabra con un significado concreto, nada sencillo, sobre el cual se ha teorizado mucho. Las sociedades cambian y evolucionan. También sus ideas y sus maneras de hacer. Y en este sentido, el concepto de patrimonio resulta polisémico y cambiante (Hernández Cardona, 2005). Así, cada momento histórico ha deconstruido y construido su concepto de patrimonio dotándole de diferentes significados (Hernández Cardona, 2003).

Actualmente, existe una sólida base común en el ámbito académico en torno al significado del mismo. Entre los autores que han reflexionado sobre ello, es generalizada la acepción de herencia como característica implícita del vocablo. Igualmente, también se considera que este hace alusión a la elección, dado que no todo puede ser heredado y debe procederse a realizar una selección. Por último, existe también consenso en que, para realizar esta selección, las personas dan un valor a los elementos, el cual dará lugar a su patrimonialización y los hará susceptibles de ser considerados patrimonio. Por lo tanto, puede entenderse que el patrimonio supone también el ejercicio de una mentalidad concreta que opta por patrimonializar algunos elementos y no otros. Pero, ¿en manos de quién queda esta patrimonialización?

A lo largo de la historia, en la mayoría de los casos, la belleza, rareza o antigüedad de los objetos han sido causa de patrimonialización, otorgándoles, por tanto, un valor vinculado a los sentidos y emociones. La tendencia a coleccionar objetos de estas características se mantuvo entre las élites sociales hasta el siglo XVIII, reportando gran prestigio a sus propietarios. Pero a partir de la Ilustración y, sobre todo, a partir de la Revolución Francesa, este deja de considerarse un elemento de ostentación para su propietario y pasa a convertirse en un bien colectivo en beneficio de la historia de las naciones. Así, el patrimonio deja de ser seleccionado casi exclusivamente por su valor formal y toma fuerza la consideración de su valor histórico y simbólico, al ser reconocida su función de elemento identitario de una cultura o nación. Bajo este contexto y durante largo tiempo, la patrimonialización ha quedado en manos de los gobernantes y de una serie de expertos que tradicionalmente han venido vinculando lo patrimonial a lo monumental, buscando la construcción de una identidad cultural fundamentada en la selección de una serie de productos que muestran la grandeza del pasado y que se pretenden vincular a las comunidades. Sin embargo, este patrimonio resulta ajeno a la ciudadanía, a la que se le ofrece poco espacio para una construcción identitaria más cercana a su realidad.

Pero actualmente, y aunque todavía este discurso difiere de lo que la masa social -incluidas personas dedicadas a la gestión del mismo- entiende por patrimonio, comienza a considerarse importante que las personas integrantes de la sociedad no seamos meros depositarios del patrimonio, sino que nos erijamos en agentes activos en su conformación (Aguirre, 2008). Y bajo este discurso, patrimonios que históricamente han permanecido invisibles, como puede ser el caso del patrimonio inmaterial o el

industrial, van adquiriendo cierta repercusión. Así, a lo largo de las últimas décadas han ido naciendo experiencias que buscan patrimonializar lo “no patrimonializable”, dando lugar a la revalorización de elementos con un gran potencial para contar historias de vida que visibilizan identidades culturales que se habían mantenido ocultas. En este sentido, Ortega Morales (2001) entiende el patrimonio como un instrumento de la identidad colectiva que subraya lo propio frente a lo ajeno, de un modo no necesariamente excluyente, sino empático, y donde lo que somos no es tanto la consecuencia de los grandes acontecimientos, sino de una historia menor, colectiva, de las actividades, los trabajos, las relaciones sociales o creencias de nuestra vida cotidiana, y es todo ello lo que define nuestra herencia histórica y nuestra identidad colectiva presente.

El territorio es “un espacio de identidad, generado por la historia y la cultura comunes”, que da lugar tanto a sentidos de identificación y pertenencia, pero también de diferencia (Zallo, 2003, p. 22). Así, el patrimonio local es capaz de conectar a la ciudadanía con su diversidad cultural y su entorno social (García Valecillo, 2009b), convirtiéndose en una fuente de reflexividad social (Prats, 2005), especialmente si se trabaja *in situ*. Conocer nuestra historia local nos ayuda a construir una identidad propia, por lo que, si queremos que los jóvenes se identifiquen plenamente con su territorio, lo conozcan e interpreten, y se construyan como individuos en él, es necesario que sientan y vivan también los aspectos patrimoniales del lugar de primera mano (Valles y Pérez, 2012). Aunque también habrá que tener cuidado en no caer en un localismo exacerbado que acabe desmotivando al alumnado por “demasiado conocido” y, por lo tanto, aburrido (Bardavio y González Marcén, 2003). Y por otro lado, hay que considerar que, como consecuencia de la especial importancia que se ha venido otorgando a lo monumental, muchas veces el verdadero patrimonio no ha sido activado (Prats, 1997), careciendo el “patrimonio oficial” de su rasgo identitario. Pero este no es el caso del programa que nos ocupa, dado que en este caso el patrimonio inmaterial juega un papel importante, ayudando a recuperar cuestiones más cercanas e identitarias (Coma & Santacana, 2010) a través del patrimonio local e industrial.

EL PATRIMONIO INDUSTRIAL DE BARAKALDO: “BARAKALDO AYER...”

Siguiendo a Álvarez Areces, entendemos por patrimonio industrial “el conjunto de elementos de explotación industrial, generado por las actividades económicas de cada sociedad que responde a un determinado proceso de producción y a un sistema tecnológico concreto caracterizado por la mecanización dentro de un determinado sistema socioeconómico” (Álvarez Areces, 2007, p. 2). Partiendo de esta definición, es un hecho la extraordinaria riqueza y heterogeneidad del patrimonio industrial del País Vasco, testimonio de un proceso histórico, el de la industrialización, transformador de su imagen y elemento imprescindible de su evolución histórica. Pero esta circunstancia no ha sido muy tenida en cuenta en las políticas de protección y valorización patrimonial, y tras la profunda reconversión industrial de la década de los 80 y el cierre de grandes empresas,

su legado físico, se ha ido diluyendo lentamente entre excavadoras y nuevas construcciones. La falta de monumentalidad y el hecho de tratarse de elementos y acciones cotidianas (tipo de productos producidos, de edificios y maquinaria utilizada, trabajos realizados sin gran especialización, etc.), han provocado una no valoración de este patrimonio (Llorente, Gillate, Aguirre, Ibáñez y Vicent, 2012). Sin embargo, este nos puede ayudar a recuperar fácilmente la memoria de lo que fuimos porque está en nuestro paisaje, en nuestras casas, en nuestros objetos más usuales, habiendo marcado nuestro trabajo, nuestro ritmo de vida, nuestras relaciones con los demás...

Es en este contexto dónde se enmarca la creación de diferentes museos industriales, científico tecnológicos, mineros, etc., esenciales para la difusión educativa, ciudadana y turística (Álvarez Areces, 2007) que busca poner en valor un patrimonio industrial. Este es el caso del programa educativo “Barakaldo ayer...”, que busca poner en valor el legado industrial en la sociedad a la que pertenece, acercando a los/as estudiantes a su localidad, a la cultura e historia de la misma, y a una manera de trabajar. Así, se pretende acercar el tan representativo patrimonio industrial de Barakaldo, tanto a las nuevas generaciones que no lo conocieron en el momento de su creación, como a las generaciones coetáneas, a las cuales se ayuda en la revalorización y redescubrimiento de un elemento cotidiano de sus vidas a través de otra mirada.

Y para ello, se ha abordado el patrimonio industrial desde una noción más extensiva en la que además de la cultura material, se tengan en cuenta la inmaterial, compuesta por las experiencias, saberes, mentalidades, valores y subculturas vinculadas a los agentes protagonistas de las sociedades industriales, ya que la memoria del trabajo, son también las personas trabajadoras (Homobono, 2008). Así, el programa educativo “Barakaldo ayer...” es una buena manera de conseguirlo ya que son los mismos trabajadores de las minas y la siderurgia los que ofrecen la información de primera mano, situando al alumnado ante la historia de personas corrientes, lo que hace que esos lugares y acontecimientos resulten más cercanos y se doten de valor (Valcuende, 1998), ofreciendo la posibilidad de que se conviertan en patrimonio.

En concreto, el programa “Barakaldo ayer...” se desarrolla en los centros educativos de educación secundaria de Barakaldo y lo llevan a cabo personas de una asociación intergeneracional de esta localidad (Asociación Hartu-Emanak). La oferta está dirigida al alumnado de 4ª de la ESO y Bachillerato de Barakaldo, con una propuesta abierta de temas que abordan la historia reciente de Barakaldo. En nuestro caso hemos estudiado la propuesta que analiza la minería y la siderurgia. La primera parte del programa, dedicada a la minería, es explicada por un antiguo trabajador de la mina y la segunda, referida a la siderurgia, por un antiguo trabajador de Altos Hornos de Vizcaya (AHV). Las charlas de los ponentes se apoyan con recursos audiovisuales a través de un Power Point y, tras ellas, se mantiene una conversación con el alumnado, quien tiene la posibilidad de preguntar a quienes vivieron los acontecimientos de primera mano, completando en total una sesión de aproximadamente una hora.

El programa despertó nuestro interés por sus características, lo que dio lugar a la realización de una investigación, parte de la cual se presenta en este texto.

MÉTODO

Para esta investigación se ha utilizado el método cuantitativo cuasi-experimental a través de la contestación de cuestionarios antes y después de la realización del programa educativo “Barakaldo ayer...”. Con este trabajo queremos conocer los cambios que se producen en la variable “conocimiento patrimonial” tras la participación en el programa educativo y la elección de este método nos da la oportunidad de poder comparar esta investigación con otras a realizar posteriormente en contextos diferentes, y poder, así, valorar no sólo si se producen cambios sino en que programas estos cambios son mayores.

El diseño de la investigación se divide en las siguientes fases (Tabla 1):

Tabla 1. Fases de la investigación.

Fases	Grupos experimentales	Grupos control
1. Fase	Aplicación de cuestionarios (Pretest)	Aplicación de cuestionarios (Pretest)
2. Fase	Participación en los programas educativos	
3. Fase	El grupo experimental 1.2 de Barakaldo recibe dos clases lectivas de profundización	
4. Fase	Aplicación de cuestionarios (Postest)	Aplicación de cuestionarios (Postest)

El objetivo de la investigación es estudiar la variación de los conocimientos patrimoniales de la zona minero-industrial, a la que pertenece el alumnado, en función de la intervención de aprendizaje de Educación Patrimonial. Para poder medir estos conocimientos sobre patrimonio minero-industrial del alumnado de Barakaldo se han utilizado las preguntas 10 y 12 del Cuestionario de Concepciones y Conocimientos Patrimoniales (CCCP) (Gillate, 2014). Estas preguntas buscan conocer si el alumnado considera diversos elementos minero-industriales como patrimonio, es decir, si dotan a esos elementos de algún valor que los transforma en patrimonio.

Los participantes, seleccionados por conveniencia, son estudiantes de 4º de la ESO de Barakaldo (Margen Izquierda). Los grupos experimentales han participado en los programas de aprendizaje informal relacionados con la minería y la industrialización y los grupos control no han realizado ninguna actividad relacionada con dichos temas, más allá de los contenidos trabajados por todos los grupos en el aula. Además, los grupos experimentales se dividen en dos tipos de grupo: el grupo Experimental 1.1 compuesto por el alumnado que ha participado en el programa educativo “Barakaldo ayer...” y el grupo Experimental 1.2 integrado por el alumnado que además de participar en el

programa educativo toma parte en dos sesiones dirigidas por las personas investigadoras, cuyo objetivo es profundizar sobre el concepto de patrimonio y conocer el patrimonio industrial y minero de Barakaldo (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de los participantes tipo de grupo y centro educativo.

Tipo de grupo	Participantes	Centros	Participantes según centro	%
Exp.1.1	100	C2	37	5.5
		C3	21	3.1
		C4	10	1.4
		C5	32	4.7
Exp.1.2	100	C1	64	9.5
		C2	46	6.8
		C6	35	5.2
Con.	144	C7	41	6.1
		C8	52	7.7
		C9	16	2.3

RESULTADOS

Los resultados en cuanto a los conocimientos patrimoniales del alumnado nos muestran que no existen diferencias significativas ($p>.05$) entre el grupo Control y los grupos Experimental 1.1 y Experimental 1.2 antes de la realización de la actividad. Es decir, los dos grupos experimentales tienen unos conocimientos similares en torno al patrimonio minero-industrial de su localidad y, por tanto, son homogéneos en lo que a esa variable se refiere (Tablas 3 y 4). Sin embargo, tras la intervención, las diferencias de medias si son estadísticamente significativas entre los dos grupos experimentales (Exp.1.1: $p<.01$; Exp.1.2: $p<.00$) y el control, en el sentido de que la mejor puntuación la obtienen los grupos experimentales tras la intervención.

Tabla 3. Diferencias en conocimientos patrimoniales entre los grupos Experimental 1.1 y Control antes y después de la actividad.

VARIABLE	Inter-grupos	Tipo grupo	n	Media	SD	t	Sig.
Conocimientos patrimoniales	PRE	Exp.1.1.	100	9.240	4.597	.978	.329
		Con.	144	8.736	3.443		
	POST	Exp.1.1.	100	11.450	4.746	3.072	.002
		Con.	144	9.711	4.022		

Tabla 4. Diferencia de medias en conocimientos patrimoniales entre el grupo Experimental 1.2 y Control antes y después de la actividad.

VARIABLE	Inter-grupos	Tipo grupo	n	Media	SD	t	Sig.
Conocimientos patrimoniales	PRE	Exp.1.1.	100	8.300	3.950	.915	.361
		Con.	144	8.736	3.443		
	POST	Exp.1.1.	100	12.410	4.709	4.786	.000
		Con.	144	9.711	4.022		

Por otra parte, realizadas las correspondientes diferencias de medias en conocimientos patrimoniales con el estadístico de contraste T de Student, en ambos grupos experimentales, antes y después de la actividad, los resultados obtenidos nos indican que hay diferencias estadísticamente significativas en los dos grupos (Experimental 1.1: $p<.001$; Experimental 1.2: $p<.000$), al mejorar las puntuaciones tras la participación en la actividad (Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Diferencia de medias en el grupo Experimental 1.1 antes y después de la actividad.

VARIABLE	Tipo cuestionario	n	Media	SD	t	Sig.
Conocimientos patrimoniales	PRE	100	9.240	4.597	5.935	.000
	POST	100	11.450	4.746		

Tabla 6. Diferencia de medias en el grupo Experimental 1.2 antes y después de la actividad.

VARIABLE	Tipo cuestionario	n	Media	SD	t	Sig.
Conocimientos patrimoniales	PRE	100	8.300	3.950	8.447	.000
	POST	100	12.410	4.709		

Teniendo en cuenta que las diferencias entre los dos grupos experimentales y el Control son estadísticamente significativas tras la intervención educativa, procedemos a valorar el tamaño del efecto mediante el estadístico de Cohen (Tabla 7).

Tabla 7. Tamaño del efecto inter-grupos e intra-grupos.

VARIABLE	Inter-grupos		Intra-grupos	
	Exp.1.1. - Con.		Exp.1.1.	
	PRE	POST	PRE	POST
	.12	.39	.47	

Los resultados del tamaño del efecto indican que las diferencias entre el grupo Experimental 1.1 y el grupo Control han aumentado después de la participación en la actividad, pasando de un tamaño pequeño antes de la intervención ($d=.12$), a otro que, aún considerándose también como pequeño ($d=.39$), es tendente a moderado ($d=.50$) y en las

investigaciones educativas puede considerarse cambio importante. Por su parte, el tamaño del efecto para el grupo Experimental 1.1 tras la realización del programa “Barakaldo ayer...” es prácticamente moderado ($d=.47$), pudiendo ser considerado en investigaciones educativas como grande (Tabla 8).

Tabla 8. Tamaño del efecto inter-grupos e intra-grupos.

VARIABLE	Inter-grupos		Intra-grupos	
	Exp.1.2. - Con.		Exp.1.2.	
	PRE	POST	PRE	POST
Conocimientos patrimoniales	.11	.61	.94	

Por su parte, los resultados del tamaño del efecto indican que las diferencias entre el grupo Experimental 1.2 y el grupo Control han aumentado notablemente después de la participación en la actividad de educación patrimonial, pasando de un tamaño pequeño antes de la intervención ($d=.11$) a otro moderado ($d=.61$) con tendencia a grande. Por su parte, el tamaño del efecto tras la intervención educativa es grande ($d=.94$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos por la investigación llevada a cabo permiten, en primer lugar, comprobar que existen diferencias en los resultados obtenidos por los grupos dependiendo de la modalidad de programa en la que han participado, según hayan recibido la sesión extra por parte de los/las investigadoras o no. Así, los cambios más importantes se dan en el grupo que participa de la modalidad en la que, además de la charla, se ha trabajado directamente el patrimonio local a través de fotografías y explicaciones sobre su utilidad e importancia. Aun así, es importante resaltar que en el grupo que solo recibe la charla los cambios también son grandes. Por lo tanto, podemos deducir que este tipo de intervenciones sirven para que espacios cotidianos del ecosistema del individuo, como puede ser una antigua dependencia de AHV transformada en un edificio de servicios, o el alto horno de Sestao en proceso de rehabilitación, al ser situados en la historia local como protagonistas de los procesos descritos, sean reconocidos y valorados por el alumnado. Es decir, se da un proceso de patrimonialización que hace visible lo que se consideraba invisible. Por tanto, podemos concluir que este tipo de programas cumplen una misión importante en localidades como Barakaldo, donde las huellas del pasado se han ido borrando. Primero, desaparecieron los elementos mineros para dejar paso a la industrialización y, posteriormente, con el cierre de las grandes fábricas siderúrgicas y la consiguiente pérdida de valor económico de estos entornos, este tipo de patrimonio pasó a ser considerado ruina industrial. Así, la falta de “monumentalidad” y el poco interés por parte de los “expertos” encargados de gestionar los procesos de patrimonialización de dotar de valor a lo relacionado con la vida cotidiana,

han provocado una escasa supervivencia de elementos del patrimonio industrial, suponiendo además un problema extra para su visibilidad, y en consecuencia, para su conocimiento y valoración, el que se encuentre disperso en unas poblaciones de gran tamaño. Bajo estas circunstancias, el patrimonio industrial de Barakaldo ha permanecido bajo el anonimato para las nuevas generaciones, además de haber sido devaluado durante años por sus coetáneos, hasta que programas como “Barakaldo ayer...” han permitido dotarle de valor como testimonio directo de lo que fue una época muy significativa para la historia tanto local como comarcal. En la misma línea, este tipo de programas educativos en los que los propios protagonistas de la historia son los que la transmiten, además de dotar de valor (Valcuende, 1998) y cercanía a los acontecimientos y espacios descritos, favorecen la comprensión del patrimonio industrial en su complejidad, entendiendo que el mismo patrimonio material puede complementarse a partir del patrimonio inmaterial (Homobono, 2008) y viceversa.

Por lo tanto, nos parece importante remarcar los buenos resultados formativos que se desprenden de esta investigación con respecto a los conocimientos patrimoniales, entendiendo que parte de este éxito recae en el tratamiento que el programa “Barakaldo ayer...” hace de la historia local, así como de su patrimonio a través de sus protagonistas. Estos resultan ser los encargados de recuperar la memoria del lugar y transmitirla a las siguientes generaciones, cuyos integrantes podrán reconocerse mejor en el territorio donde desarrollan su día a día, pero quienes también serán las responsables de la revalorización del patrimonio industrial, en este caso, de su propia localidad. Dicho esto, nos resulta imprescindible la existencia de programas de educación patrimonial como el descrito, en los que se aborde el patrimonio de manera holística, considerando especialmente aquel más afín a la ciudadanía, a partir del cual puedan ponerse en marcha mecanismos que permitan una identificación con el mismo y el desarrollo de procesos de patrimonialización que partan de la sociedad misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En I. Aguirre, O. Fontal, B. Darras & R. Rickenmann (Eds.), *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates* (pp. 67-118). Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza.

Álvarez Areces, M. A. (2007). El Patrimonio Industrial en España. Situación actual y perspectivas de actuación, *El patrimonio Industrial y la Obra Pública*. Zaragoza. Consultado el 27 de junio del 2012, en http://avpiop.com/media/contenidos/documentacion/archivo_doc_24.pdf

Bardavio, A., & González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.

Coma, L., & Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Gijón: Trea.

Cuenca, J.M. (2003). Análisis de Concepciones sobre la Enseñanza del Patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2, 37-46.

- García Valecillo, Z. S. (2009a). Conexiones entre educación patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 46, 785-793.
- García Valecillo, Z. (2009b). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7 (2), 271-280.
- Gillate, I. (2014). *Programas de Educación Patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia*. Tesis doctoral. UPV-EHU.
- Hernández Cardona, F.X. 2003. El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros y otros (Eds.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández Cardona, F. X. 2005. Museografía didáctica. En J. Santacana & N. Serrat, *Museografía didáctica* (pp. 23-61). Barcelona: Ariel.
- Homobono, J. I. (2008). Del patrimonio cultural al industrial. Una mirada socioantropológica: Vol 12. *XI Congreso de Antropología de la FAAEE: Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 57-74), Donostia: Ankulegi Antropologia Elkartea.
- Ibáñez Etxeberria, A. (2006). *Educación y Patrimonio. El Caso de los Campos de Trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Tesis doctoral. UPV/EHU
- Ortega Morales, N. (2001). La visita al Museo. Un recurso para investigar el pasado. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 14, 33-43.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prats, Ll. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de pedagogía*, 21, 17-35.
- Valcunce J.M. (1998). Memoria e historia: individuo y sociedad. En G. Acosta, A. del Río, & J.M. Valcunce (Coord.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 20-30). Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces
- Valles, J., y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro! *Aula de Innovación Educativa*, 208, 14-17.
- Zabala, M. E. & Roura, I. (2006). Reflexiones Teóricas sobre el Patrimonio, Educación y Museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.
- Zallo, R. (2003). Industrias culturales y territorio: hacia unas nuevas políticas culturales. En A. Alzua (Coord.), *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), Arte y Patrimonio Cultural. Aplicaciones, Desarrollo Local y Aprendizaje Informal* (pp. 15-41). Universidad de Deusto.

UNA HISTORIA INVISIBLE. LA SOCIEDAD RURAL DE LOS SIGLOS XVI-XVIII EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA¹

COSME J. GÓMEZ CARRASCO
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
cjgomez@um.es

FRANCISCO GARCÍA GONZÁLEZ
Facultad de Humanidades de Albacete
Universidad de Castilla-La Mancha
francisco.ggonzalez@uclm.es

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es estudiar el conocimiento y los estereotipos transmitidos sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en Educación Primaria y Secundaria. El análisis y reflexión sobre la construcción historiográfica y las imágenes creadas sobre temas históricos candentes, así como su transmisión a la sociedad, son claves para la comprensión de los fenómenos sociales del pasado. La transmisión de este conocimiento en forma de estereotipos a través de los medios de divulgación histórica y de la enseñanza, justifican la necesidad de reflexionar sobre el papel que juegan este tipo de representaciones sobre la manera en que se percibe la realidad social (Araya 2002). La propia investigación histórica crea una serie de imágenes del pasado a través de su forma de construir el discurso. Imágenes que, en tanto son aceptadas mayoritariamente por la comunidad científica, constituyen la base sobre la que se va reproduciendo y transmitiendo el conocimiento en las aulas. Desde principios de los años 90 los debates en torno a la historia social pusieron el acento en la representación, en las formas de percibir el mundo y en la realidad social como producto cultural (Rorty, 1996). La influencia postmodernista, la importancia del sujeto histórico y el peso de la representación del mundo en los individuos, frente a las estructuras socio-económicas y políticas, han dominado el debate historiográfico en la última década (Lloyd 2009; Tilly, 2007; Sewell, 2005). Sin embargo cuando estas representaciones son excesivamente estereotipadas pueden deformar la realidad que se transmite a la sociedad. Para abordar esta temática se ha analizado la presencia de la historia social

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX" (HAR2013-48901-C6-6-R) y del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria desde las ciencias sociales" (EDU2012-37909-C03-03), financiados ambos por el Ministerio de Economía y Competitividad.

y económica, y del mundo rural de los siglos XVI-XVIII en las actividades de los libros de texto y en los exámenes realizados por el alumnado en 5.º y 6.º de Educación Primaria y en 2.º de la ESO. Estos resultados se han comparado con la producción historiográfica actual. El análisis del discurso desde su origen (investigación histórica) y su difusión en las aulas (manuales y exámenes) es un campo de investigación clave para conocer cómo se contruye y se transmite el conocimiento histórico en la sociedad.

MÉTODO

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es estudiar los conocimientos transmitidos en Primaria y Secundaria sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en los manuales y su evaluación en los exámenes. Para conseguir esta cuestión se han formulado dos objetivos específicos:

- Estudiar los conocimientos sobre historia social y económica de los siglos XVI-XVI-II escogidos en los manuales y evaluados en los exámenes y su relación con la producción historiográfica sobre esta temática.
- Analizar los conocimientos escogidos sobre el mundo rural de los siglo XVI-XVIII en los manuales y los exámenes.

Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por las actividades de los manuales escolares y las preguntas de los exámenes en la materia de historia realizados por los alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. La muestra tuvo un carácter *no probabilístico*, y se realizó de forma *incidental* y de conveniencia. No obstante se ha tratado de escoger casos representativos del espacio geográfico que ocupa este estudio. La muestra la componen 52 exámenes de historia en 5.º y 6.º de Primaria en seis colegios distintos recogidos en el curso académico 2010/2011 (580 preguntas) y 62 exámenes en 2.º de ESO en diez institutos distintos recogidos en el curso académico 2012/2013 (612 preguntas). Entre ellos se han analizado más profundamente las preguntas dedicadas específicamente a la Edad Moderna. En cuanto a las actividades de los libros de texto se han utilizado los datos previamente analizados en otros trabajos (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013; Gómez, 2014) sobre los manuales de Eldevives, SM y Vicens Vives en Primaria; y Anaya, Oxford y Vicens Vives en Secundaria. En conjunto suponen más de dos mil actividades.

Tabla 1. Libros de texto utilizados en el análisis.

Etap ­ a educativa	Editorial	Año
5º Primaria	Edelvives	2010
5º Primaria	SM	2012
5º Primaria	Vicens Vives	2010

Etap ­ a educativa	Editorial	Año
6º Primaria	Edelvives	2010
6º Primaria	SM	2012
6º Primaria	Vicens Vives	2010
2º ESO	Oxford	2009
2º ESO	Anaya	2012
2º ESO	Vicens Vives	2010

Métodos y técnicas

Se ha adoptado un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. La intención ha sido tratar de conocer una realidad (la selección de contenidos históricos sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en Primaria y Secundaria) para obtener una explicación sobre la transposición didáctica. Para conseguir los objetivos anteriormente citados partiremos de un enfoque metodológico plural, defendido en el área de didáctica de las ciencias sociales por diversos autores (Barca 2005; Barton 2012; Prats, 2002).

RESULTADOS

La hegemonía del discurso político tradicional en la enseñanza de la historia

Los datos analizados en los manuales y exámenes de 5.º y 6.º de Educación Primaria (tabla 2) muestra que el conocimiento histórico transmitido al alumnado sigue bajo el predominio de un relato unidimensional de corte político y tradicional (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013). El discurso histórico hegemónico favorece una visión positivista de la historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, fijando los contenidos en la memorización de reyes, ministros, prohombres, estadistas, fechas de batallas, guerras o tratados de paz (Gómez y Miralles, 2013a). Los conocimientos sobre la sociedad y la economía en el pasado ocupan un lugar secundario y anecdótico, como complemento del discurso político e institucional. Un enfoque muy alejado de las principales propuestas internacionales sobre la enseñanza de la historia en esta etapa educativa (Cooper 2013 y 2014; Gómez y Miralles, 2013b; Levstik y Barton, 2008). El hecho de que Carlos I y Felipe II sean el segundo y tercer concepto histórico más frecuente sobre la Edad Moderna en los manuales de Primaria muestra esta tendencia. Las principales temáticas abordadas sobre esta época histórica giran en torno al descubrimiento y conquista de América con preguntas como “¿Qué factores favorecieron la conquista de América?” u “Ordena los hechos relacionados con los grandes descubrimientos (s. XVI)” y cuestiones del Imperio Español “Relaciona estos hechos con cada uno de los reyes de la dinastía de los Austrias” o “Indica la fecha de la batalla de Lepanto”. La sociedad y la economía ocupan un lugar anecdótico y muy generalista.

Tabla 2. Conceptos y temas históricos analizados en los libros de texto y en los exámenes de 5.º y 6.º de Educación Primaria (Gómez et al., 2013).

Concepto	Frecuencia actividades libros de texto	Frecuencia preguntas exámenes
PREHISTORIA		
Neolítico	47	32
Paleolítico	17	26
Nómadas	7	10
EDAD ANTIGUA		
Roma/romanización	94	52
Íberos/celtas	58	18
Fenicios/cartagineses	17	18
EDAD MEDIA		
Al Ándalus	55	28
Reinos cristianos	25	4
Gótico	14	3
EDAD MODERNA		
Descubrimiento de América	16	15
Carlos I	15	3
Felipe II	11	3
EDAD CONTEMPORÁNEA		
Constitución	22	21
Democracia/Transición democrática	19	9
Guerra civil	13	20

En Educación Secundaria Obligatoria el discurso sigue las mismas pautas, aunque con una mayor profundización de datos, fechas y conceptos. Tanto en las actividades de los libros de texto como en los exámenes sobre la Edad Moderna en 2.º de la ESO los contenidos predominantes proceden de la historia política e institucional, ahora con un mayor peso de la historia del arte y cultural con respecto a Primaria. Estas temáticas suponen el 71% de las actividades de los manuales y el 72% de las preguntas de los exámenes (tabla 3). La historia social y la historia económica ocupan un lugar muy marginal y suponen en conjunto un 17% en ambos casos. En los manuales y en los exámenes dominan preguntas como *“Define los siguientes términos: Humanismo, Monarquía autoritaria, Reforma protestante...”*, *“¿Qué fue el Tratado de Tordesillas? ¿Qué rey o reyes gobernaban cuando sucedieron los siguientes acontecimientos?* Las cuestiones y actividades sobre historia social y económica suelen ser más profundas en los manuales, y con un tono más generalista en los exámenes (*“Di las características principales de*

la población en el siglo XVII” o “¿Cuáles son los grupos sociales de la Edad Moderna?”). Los contenidos sobre esta época en Secundaria se basan principalmente en cuatro ejes temáticos: el conocimiento de conceptos sobre el poder, la monarquía y la formación del estado; la trayectoria de la Monarquía Hispánica a través de hechos, fechas y tratados específicos; características de estilos artísticos, obras y elementos culturales; y de forma complementaria las características generales de la sociedad y economía en cada uno de los siglos de la Edad Moderna. La principal diferencia entre las actividades de los libros de texto y los exámenes, es que en estos últimos se insiste todavía más en las preguntas de corte político e institucional (casi el 50% de las preguntas de los exámenes son de historia política frente al 34% de las actividades de los libros de texto).

Tabla 3. Tipología de contenidos históricos en las actividades de los libros de texto y en los exámenes de la Edad Moderna (2.º de la ESO).

Contenidos históricos	Porcentaje Manuales	Porcentaje Exámenes
Historia del arte y cultural	36,9	23,70
Historia política e institucional	34,1	48,34
Historia social y económica	17,5	17,06
Historia general	11,5	10,90
Total	100	100

Tabla 4. Investigaciones históricas sobre la Edad Moderna y temáticas en los manuales (extraído de Gómez, 2014).

Investigaciones actuales	Actividades manuales
HISTORIA POLÍTICA	
Estudios sobre la élite local y la reproducción y consolidación del poder en ciertas oligarquías al servicio de las instituciones, así como la organización del territorio y su gestión desde estas élites y sus relaciones de dependencia verticales y horizontales con otras instituciones y poderes.	Conceptualización del poder y sus manifestaciones.
Revalorización del estudio específico de reyes, reinas, nobleza cortesana, embajadores y la imagen de poder del Rey desde la nueva historia política.	Trayectoria de la Monarquía de los Austrias y de las políticas llevadas a cabo por los reyes y sus validos.
Vuelta al estudio del ejército, la guerra y los soldados, desde otro punto de vista (la creación del poder militar de la monarquía hispánica y su declive, el abastecimiento del ejército, la vida cotidiana, y su uso como medio para el ascenso social).	Fechas de batallas y tratados de paz concretos.

Investigaciones actuales	Actividades manuales
HISTORIA SOCIAL Y ECONÓMICA	
Cambio del análisis de la estructura social al análisis de las relaciones sociales (más peso del individuo, la familia, las relaciones de parentesco, las redes clientelares). Se busca la sistematización de ciertas estrategias llevadas a cabo por los individuos o familias para reproducir y/o ascender su status social. Nobleza y comerciantes como principales grupos sociales tratados.	Los rasgos generales de la población, la estratificación social y su evolución.
Estudio de los grupos sociales marginales (prostitutas, moriscos, vagabundos, conversos), su organización, características, y estrategias sociales.	Algunos apuntes sobre grupos marginales (conversos, moriscos, vagabundos...).
Los estudios sobre historia económica están centrados en el mercado, comercio marítimo, recaudación, fiscalidad y hacienda.	Rasgos generales de la economía española y europea de los siglos XVI y XVII (crecimiento y crisis).
Vida cotidiana y vida material (casa, vestido, etc.) y revalorización del papel de la mujer y las relaciones de género.	
Gran presencia de estudios sobre el conflicto, desórdenes y justicia a nivel local.	
HISTORIA DEL ARTE Y CULTURAL	
Gran peso de los estudios sobre la imagen, representación, propaganda, ceremonias, devociones y festividades.	Humanismo, espíritu renacentista, Reforma y Contrarreforma.
Bibliotecas privadas, libros e imprentas.	La definición de los estilos artísticos y la enumeración de obras y autores.

Si comparamos estos datos con la producción historiográfica reciente, los resultados muestran una falta de actualización de los contenidos impartidos en el aula (tabla 4). Los temas presentes en los manuales y en los exámenes no recogen muchas de las preocupaciones actuales del *modernismo* español. En el análisis realizado en Gómez (2014) sobre 484 capítulos de los libros de Actas de las reuniones científicas de la FEHM y 291 artículos publicados en cinco revistas de referencia en el área de Historia Moderna se puede apreciar cómo las principales temáticas abordadas por la historiografía son: fiscalidad, hacienda, oligarquías locales, organización del territorio, relaciones verticales y horizontales de poder entre las distintas instituciones, la familia, el matrimonio y la herencia, la vida cotidiana, la imagen del poder, las ceremonias y festividades o la conflictividad social. Unas temáticas muy alejadas del discurso lineal, político y tradicional que se mantiene en los manuales y se evalúa al alumnado en los exámenes.

Un mundo rural invisible y estereotipado

La historia social y la historia económica tienen poca presencia en las aulas. Sólo una de cada seis actividades de los manuales o preguntas de los exámenes hacen referencia a estas temáticas. Pero además el campesinado y la sociedad rural (que suponía entre el 80-90% de la población a lo largo de la Edad Moderna) pasan desapercibidos en estos materiales. El espacio que se le dedica en las páginas de los manuales es escaso, en algunos casos reducido a una línea. Todavía es más escasa su presencia en las preguntas de los exámenes. Cuando aparece, además, lo hace de una forma muy estereotipada, y con grandes elementos negativos. En la mayor parte de los manuales de Primaria el campesinado se asocia con “pobreza” y “marginación”. En algunos libros de texto se indica que *“los campesinos no disponían de tierras y trabajaban en las tierras de la nobleza”*, y en otros se matiza un poco esta afirmación *“la mayor parta del campesinado trabajaba las tierras de la nobleza”*. Ambos casos alejados de la realidad de la sociedad rural de los siglos XVI-XVII, donde existía una gran desigualdad social, pero donde los medianos y pequeños propietarios de tierras y ganado configuraban un universo social de gran trascendencia.

En ninguna pregunta de los exámenes analizados sobre la Edad Moderna en Primaria o Secundaria aparece la palabra “campesinado”, “campesino/os”, “mundo rural” o “sociedad rural”. Tampoco aparecen ninguna de estas temáticas en las actividades de los libros de texto de Primaria. En Secundaria sólo una de las 528 actividades analizadas hace referencia al “campesinado” a través de un comentario de texto. Sobre economía rural, sólo existe una pregunta en los exámenes de Primaria y Secundaria (*“Explica la crisis agrícola del siglo XVII”*).

A pesar de la poca atención que se realiza sobre la sociedad y la economía de los siglos XVI-XVIII, el mundo urbano y las ciudades tienen algo más de atención que la sociedad rural. En las actividades de los manuales o en las preguntas de los exámenes aparecen preguntas como *“Busca información sobre la vida de los pícaros, la delincuencia en las ciudades”* o *“Describe la vida en una ciudad del siglo XVII”*. Sin duda el papel que se le ha dado a la sociedad rural en los procesos de cambio en la Edad Moderna es un rol secundario. Además se reproduce el discurso que pone el acento en la burguesía y en la ciudad como los agentes del cambio, el derribo del Antiguo Régimen, la modernización, el liberalismo y las bases de nuestra sociedad actual. Un discurso que responde más a la legitimación de un determinado grupo social o un determinado régimen político o económico que a los resultados de la investigación histórica (García y Gómez, 2010; Marcos, 1996).

CONCLUSIÓN

Aunque es evidente la falta de actualización de los contenidos sobre la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII en los manuales y en los exámenes, la reducción de la problemática a esta cuestión conlleva una visión errónea de la transposición didáctica: el saber científico no se transforma directamente en saber *enseñable*, sino que el alumnado lo va adaptando

a sus esquemas mentales y a su conocimiento cotidiano o vulgar de la historia, fuertemente influido por la cultura audiovisual (Sáiz, 2010). La historia que se enseña y se aprende en la escuela es diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía académica. El conocimiento histórico escolar tiene una forma particular de significar el pasado donde tiene una gran presencia su uso público dentro de la sociedad (Plá, 2013).

La aportación de los contenidos sustantivos a la alfabetización histórica del alumnado debe tener presente al concepto de relevancia histórica (Seixas y Morton, 2013). Se trata en este caso de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, a partir de interrogantes de investigación y que respondan a problemas actuales, o al menos a cuestiones significativas para el alumnado. Esto implica que hay que desarrollar la capacidad de interrogarse sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado y el por qué de su elección. La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña. Es decir, qué puede aportar el conocimiento de la sociedad rural de los siglos XVI-XVIII para comprender críticamente los problemas actuales. En este caso, temáticas clave como la pobreza, las desigualdades sociales, la religión y su papel en el disciplinamiento social, la presión de la comunidad, la diferenciación de roles en la familia por género y por edad, las solidaridades vecinales, la conflictividad, la articulación del mercado interior, la organización territorial a través de lazos clientelares entre las oligarquías, etc. pueden aportar muchos elementos en la formación histórica de nuestros alumnos.

Sin embargo, los resultados del análisis de los manuales y los exámenes muestran pocos cambios y muchas permanencias. Sobre la economía se insiste en el crecimiento de los siglos XVI y XVIII y en la decadencia del siglo XVII (de una forma más profunda en los manuales de Secundaria que en las preguntas de los exámenes). Sobre la sociedad se presentan los rasgos más característicos de los grupos sociales, presentados de forma uniforme y compartimentada. Los manuales presentan un discurso histórico que ha variado muy poco en las últimas dos décadas. La razón hay que buscarla en las inercias del propio currículum. Los libros de texto y exámenes son fruto de esa legislación, que en España vive instalada en el cambio permanente, pero que en el ámbito de las humanidades, concretamente en el de la historia deja entrever escasos avances (Molina, Gómez y Ortuño, 2014; Pro y Miralles, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Cuaderno de Ciencias Sociales 127.
- Barca, I. (2005). Till new facts are discovered»: Students'ideas about objectivity in history. En Ashby, R. Gordon, P. y Lee, P. (eds.), *International review of history education. Understanding history: Recent research in history education*, Nueva York, Routledge Falmer, 4, 68-82.
- Barton, K. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. En McCully, A., Mills, G. y Van Boxtel, C. (eds.). *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (pp. 1-15). Coleraine: History Teacher Education Network.
- Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. London, Routledge.
- Cooper, H. (ed.) (2014). *Writing History, 7-11. Historical writing in different genres*. London: Routledge.
- García, F. y Gómez, C. J. (2010). Campesinos en la ciudad. Algunas consideraciones desde la Historia de la familia en la España Moderna. En Soares, M. y Hernández, J. (Eds). *Sociedades, Familia e Poder na la Península Ibérica* (pp. 255-276). Lisboa: Editorial Colibri
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1).
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013a). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013b). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. y Simón, Mª M. (2013). Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria. En Prats, J., López Facal, R y Barca, I. (eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 600-613). Braga: Universidad do Minho.
- Levstik, L. y Barton, K. (2008). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Lloyd, C. (2009). Historiographics schools. En Tucker, A. (Ed.). *A Companion to the Philosophy of History and Historiography* (pp. 371-380). Wiley Blackwell.
- Marcos, A. (1996). Historia y desarrollo: el mito historiográfico de la burguesía. En Enciso Recio (Ed.) *La burguesía española en la Edad Moderna* (pp. 15-34). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Molina, S.; Gómez, C. J. y Ortuño, J. (2014). History Education Under the New Educational Reform in Spain: New Wine in Old Bottles? *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*. 12 (2), 122-132.
- Plá, S. (2013). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En *IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- Pro, A. y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 27 (1), 59-96.
- Rorty, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 594-607.
- Sewell, W. H. (2005). *The Logics of History. Social theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tilly, C. (2007). Three vision of History and Theory. *History and Theory*, 46, 299-307.

LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LAS CLASES DE HISTORIA. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS¹

COSME J. GÓMEZ CARRASCO

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
cjgomez@um.es

RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
raimundorodriguez@um.es

MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
mmar.simon@um.es

INTRODUCCIÓN

La geografía y la historia son las disciplinas encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio, y adquieren un especial protagonismo ante los cambios experimentados por la sociedad actual. La correcta formación en estas disciplinas debe basarse en que el alumnado interprete adecuadamente los fenómenos sociales y que sea capaz de asimilar la información, gestionarla de forma crítica y, finalmente, convertirla en conocimiento. Actualmente desde el área de didáctica de las ciencias sociales se está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, en favor de planteamientos que pongan énfasis en la construcción del conocimiento por parte del alumnado. La enseñanza de la historia debe aspirar a fomentar un pensamiento crítico que vaya más allá de una instrucción puramente identitaria (Carretero y Kriger, 2004) y a desarrollar un trabajo con procedimientos que ayude al alumnado a familiarizarse con la formulación de hipótesis y con el método geográfico e histórico (Prats, 2010).

Sin embargo en las aulas todavía sigue dominando un método tradicional de concebir la enseñanza de la historia, muy relacionado con la función que adquirieron las ciencias

¹ Este trabajo es resultado del proyectos de investigación “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

sociales para legitimar los estados-nación desde mediados del siglo XIX (Boyd, 2000; Pérez, 2008). Frente a estas disciplinas (geografía e historia) cuya enseñanza y aprendizaje se basaba casi exclusivamente en el relato, la lectura y la memoria, se situaban otras (ciencias y técnicas) que requerían de la experimentación y de prácticas. A pesar de ello son muchos los autores que insisten en que el conocimiento histórico debe adquirirse principalmente a través de la indagación y de métodos de análisis social que vayan más allá de la simple erudición y la memorización de fechas y datos (Gómez y Rodríguez, 2014; Prats y Santacana, 2011).

El objetivo de este trabajo es analizar las concepciones y recuerdos de 195 alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia sobre la metodología didáctica utilizada por sus profesores en las clases de historia. Para ello se ha elaborado un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert y se han codificado los datos en el paquete estadístico SPSS.

MÉTODO

Objetivos

El principal objetivo de este estudio es analizar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las clases de historia en la Región de Murcia a través de los recuerdos y percepciones de los maestros en formación. Este objetivo se desgrana en otros más específicos:

- Conocer el papel que tiene la lección magistral y el uso del libro de texto en la materia de historia.
- Comprobar el principal papel que debía tener el alumno en las clases de historia.
- Conocer cómo se evaluaban los contenidos históricos y las habilidades cognitivas exigidas para superar la materia.

Población y muestra

La población del estudio está compuesta por los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia que cursan las asignaturas obligatorias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. La muestra tuvo un carácter *no probabilístico*, ya que no todos los elementos de la población tuvieron las mismas probabilidades de ser escogidos antes de seleccionar la muestra (los grupos fueron seleccionados en función de los docentes participantes en el estudio). Fue un muestreo *no estratificado* y se escogieron cuatro grupos de los veinte posibles, lo que supone un 20% de la población total (195 alumnos). Uno de los grupos cursaba la asignatura “Ciencias Sociales y su didáctica” de segundo curso. Dos grupos la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, de tercer curso. El último grupo cursaba “El aprendizaje en el taller de Ciencias Sociales”, de cuarto curso en la Mención de Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo

Libre. La mayoría de estos alumnos tiene entre diecinueve y veintiún años de edad (nacieron entre 1995 y 1996), luego estudiaron Historia en ESO y Bachillerato entre 2004 y 2012.

Instrumento de recogida de información y tratamiento de datos

La información se recogió a través de un cuestionario cerrado con una escala de valoración tipo Likert del 1 al 6, en el que el 1 significaba “muy en desacuerdo” y el 6 “muy de acuerdo”. Este instrumento reúne un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción favorable o desfavorable de los individuos encuestados.

Las respuestas del cuestionario están divididas en dos partes. En la primera se realizaron 30 afirmaciones y juicios sobre la metodología didáctica utilizada en las clases de historia en la educación obligatoria, titulada “Estilo o método de enseñanza más habitual por tus profesores de historia en la educación obligatoria”. Estos 30 ítems se dividieron en tres categorías: “metodología tradicional”, “metodología innovadora” e “ítems informativos” que fueron dispuestas en el cuestionario de forma desorganizada. Para su elaboración se tuvieron en cuenta trabajos como los de Merchán (2005, 2007 y 2009), Miralles y Martínez (2008), Beltrán, Martínez y Souto (2006).

La segunda parte se centró en las percepciones de los encuestados sobre la epistemología de la historia y la función de su enseñanza en la educación obligatoria. Esta última parte fue la traducción del cuestionario ya validado BHQ (Beliefs History Questionnaire) de 22 ítems, creado por VanSledright y Reddy (2014), y basado en trabajos previos como los de Kuhn y Weinstock (2002), King y Kitchener (2002), y Lee (2004). Los ítems de este cuestionario se dividieron en tres categorías, en referencia a las percepciones de los encuestados sobre el significado de la historia y su enseñanza: “objetivismo”, “subjetivismo”, y “visión de la historia y su enseñanza como un método”. La primera parte del cuestionario sobre los recuerdos de la metodología didáctica en las clases de historia fue validado por tres expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales de tres universidades distintas, siguiendo algunos de los pasos propuestos por Alfageme, Miralles y Monteagudo (2010). Este proceso consistió en un cuestionario donde los expertos debían valorar de 1 a 4 la validez de cada una de las afirmaciones y juicios realizados en el cuestionario y la adecuación a los objetivos del estudio. También se les pidió que realizaran una valoración cualitativa del instrumento. Las recomendaciones recibidas fueron aplicadas en la fase de análisis de resultados. El transcurso de validación del instrumento constituyó un proceso de investigación en sí mismo, y favoreció la fiabilidad en el análisis. El cuestionario en su conjunto (52 ítems) fue titulado “Percepciones y recuerdos sobre metodología didáctica y epistemología en las clases de historia” (PRMDECH).

Tabla 1. Cuestionario “Percepciones y recuerdos sobre metodología didáctica y epistemología en las clases de historia (PRMDECH)”

PRIMERA PARTE ESTILO O MÉTODO DE ENSEÑANZA MÁS HABITUAL POR TUS PROFESORES DE HISTORIA EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA
1. El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia
2. La principal actividad del alumnado era recoger los apuntes que dictaba el profesor
3. El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en los contenidos históricos
4. El profesor explicaba un relato histórico de forma cerrada y sin mucha discusión
5. El profesor planteaba actividades (generalmente del libro) que después corregíamos en clase
6. Los comentarios de texto que utilizaba el profesor servían de apoyo a una pregunta de desarrollo
7. Los comentarios de texto que utilizaba el profesor se realizaban de forma crítica comparándolos con otros textos y fuentes históricas
8. El profesor utilizaba fuentes primarias (objetos, documentos...) para enseñar los contenidos históricos
9. El profesor utilizaba la prensa y otros medios de comunicación para interpretar o discutir procesos o hechos históricos en relación con el presente
10. El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto
11. El profesor utilizaba el libro de texto pero añadía o quitaba contenidos según su propio criterio de forma significativa
12. El profesor facilitaba que los alumnos realizaran diferentes interpretaciones de la historia a través de fuentes, documentos u otros soportes
13. El profesor fomentaba el uso de la literatura infantil o juvenil, novelas históricas o cómics de ambientación histórica para explicar los contenidos
14. El profesor facilitaba la búsqueda y el tratamiento de la información para interpretar los contenidos históricos que se impartían en el aula
15. El profesor utilizaba relatos anecdóticos de personajes, reyes, etc. para amenizar las clases de historia
16. El profesor utilizaba documentales, cine o vídeos seleccionados de apoyo para la enseñanza de contenidos históricos.
17. El profesor utilizaba las TIC en la enseñanza de los contenidos históricos
18. El uso de las TIC por parte del profesor para la enseñanza de la historia consistía en actividades que no necesitaban de búsqueda y gestión de la información
19. El uso de las TIC por el profesor para la enseñanza de la historia se basaba en la búsqueda y tratamiento de la información histórica por parte del alumnado para mejorar la interpretación de los fenómenos históricos
20. El profesor utilizaba juegos de simulación, de empatía o perspectiva histórica para la enseñanza de los contenidos de historia
21. El profesor utilizaba el patrimonio histórico próximo para reforzar los contenidos de historia.
22. El profesor utilizaba leyendas, música, costumbres y otros elementos culturales para reforzar los contenidos historia
23. El profesor utilizaba visitas a lugares de interés histórico o cultural para reforzar el aprendizaje de contenidos de historia
24. El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos
25. Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos
26. Para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas
27. El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para comprender el presente
28. El profesor justificaba la necesidad de aprender historia por su valor en sí mismo tanto cultural como académico
29. El profesor justificaba la necesidad de aprender historia para formarse en valores
30. El profesor enseñó los métodos del historiador para interpretar el pasado
Ítems metodología tradicional: 1, 2, 4, 5, 6, 10, 15, 16, 18, 24, 25
Ítems metodología innovadora: 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 26, 30
Ítems informativos: 17, 21, 22, 23, 27, 28, 29
SEGUNDA PARTE. SOBRE LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
1. Es fundamental que los estudiantes se les enseñe a apoyar su razonamiento con pruebas.
2. La historia es simplemente una cuestión de interpretación.
3. Un relato histórico es el producto de un método disciplinado de investigación.
4. Los estudiantes que leen muchos libros de historia se enteran de que el pasado es lo que el historiador interpreta.
5. El desacuerdo sobre un mismo hecho en el pasado siempre se debe a la falta de pruebas.
6. Los buenos estudiantes saben que la historia es básicamente una cuestión de opinión.
7. Los estudiantes necesitan aprender a lidiar con pruebas contradictorias.
8. Las reivindicaciones históricas no pueden justificarse, ya que son simplemente una cuestión de interpretación.
9. Las buenas habilidades de lectura general y la comprensión son suficientes para aprender bien la historia.
10. Puesto que no hay manera de saber lo que realmente sucedió en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elijan.
11. La historia es una investigación crítica sobre el pasado.
12. El pasado es lo que el historiador interpreta.
13. La comparación de fuentes y la comprensión de la perspectiva del autor son elementos esenciales del proceso de aprendizaje de la Historia.
14. Es imposible saber nada con seguridad sobre el pasado, ya que ninguno de nosotros estaba allí.
15. El conocimiento del método histórico es fundamental para los historiadores y estudiantes por igual.
16. Los hechos hablan por sí mismos.
17. Los estudiantes deben ser conscientes de que la historia es esencialmente una cuestión de interpretación.
18. Los relatos históricos razonables se pueden construir incluso con la presencia de pruebas contradictorias.
19. Incluso los testigos no siempre están de acuerdo entre sí, lo que no hay manera de saber lo que pasó.
20. Los profesores no deben cuestionar las opiniones históricas de los estudiantes, sólo comprobar que conocen los hechos.
21. La historia es la reconstrucción razonable de sucesos pasados sobre la base de pruebas o evidencias disponibles.
22. No hay pruebas o evidencias en la historia.
Ítems sobre enseñanza y aprendizaje de la historia:
Historia y enseñanza de la historia como un método: 1, 7, 15 y 17, 3, 11, 13, 18, 21
Objetivismo: 9, 20, 5, 16, 19
Subjetivismo: 4, 6 y 10, 2, 8, 12, 14

Debido a la naturaleza del instrumento de recogida de información, las técnicas de análisis fueron de naturaleza cuantitativa a través de la codificación de las respuestas del cuestionario en el paquete estadístico SPSS. El análisis de resultados se realizó a través del análisis de frecuencias, medias y porcentajes. Otras técnicas de análisis como el *chi cuadrado*, tablas de contingencia y análisis de la dependencia entre las variables se han pospuesto para posteriores estudios.

RESULTADOS

Para responder a los tres objetivos específicos planteados en este estudio, se han escogido 7 de los 52 ítems que permiten comprobar los recuerdos y percepciones de los futuros maestros sobre la metodología didáctica en las clases de historia.

En cuanto al primer objetivo, se ha seleccionado el ítem 1 y el 10 sobre la lección magistral y el uso del libro de texto. Los resultados son bastante clarificadores al respecto. Más del 90% de los estudiantes del Grado en Educación Primaria está de acuerdo, en mayor o menor medida, con que el profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia. Un porcentaje parecido, algo más del 80%, reconoce que sus profesores se centraban principalmente en el libro de texto. Unos resultados muy parecidos a los que publicó Merchán (2001).

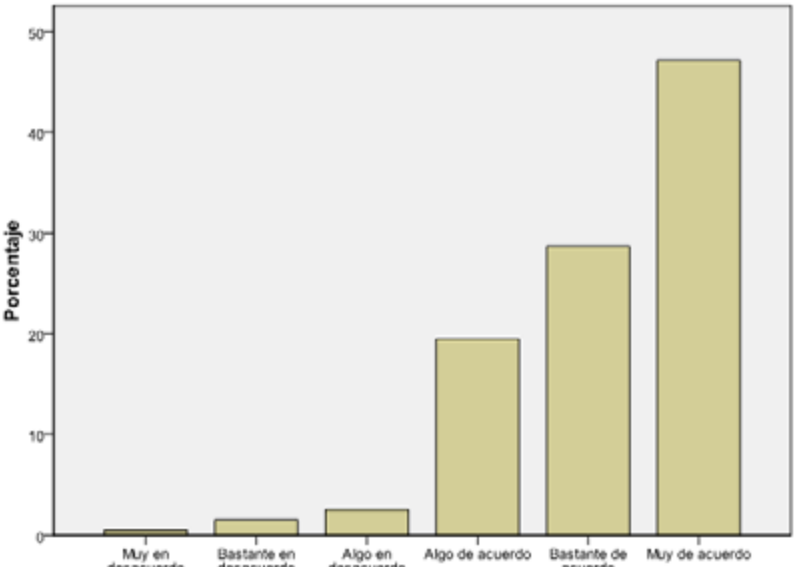


Gráfico 1. El profesor utilizaba principalmente la explicación y la lección magistral para enseñar historia.

En cuanto al segundo objetivo, se han escogidos los ítems 2 y 3, relacionados con los apuntes en las clases de historia y la organización de debates en el aula. Los resultados muestran igualmente una organización de la clase muy tradicional, donde el 65% de los alumnos están de acuerdo, en mayor o menor grado, de que su principal función en las clases era recoger apuntes. Según Merchán (2001) estas

rutinas relacionadas con la explicación y organización del contenido, con frecuencia son utilizadas en las clases de Historia como estrategias de control y orden, así como para afrontar las demandas relacionadas con el examen. Además casi el 80% no está de acuerdo con la afirmación que especifica que el profesor utilizaba debates en clase para profundizar en temas históricos. Una actividad que implica la participación del alumnado y que sí se realiza de es de forma esporádica y casuística en aquellos momentos donde el docente tiene más problemas de gobierno de la clase (Merchán, 2001).

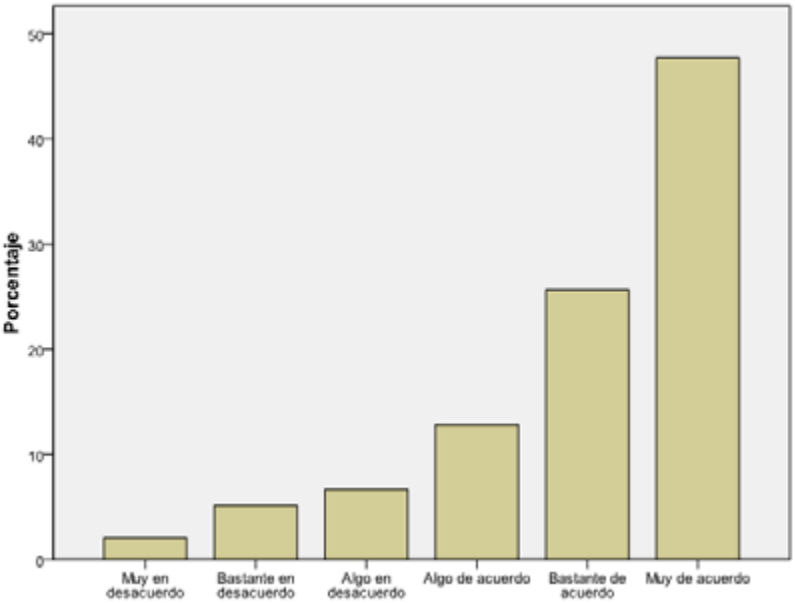


Gráfico 2. El profesor se centraba principalmente en los contenidos históricos del libro de texto.

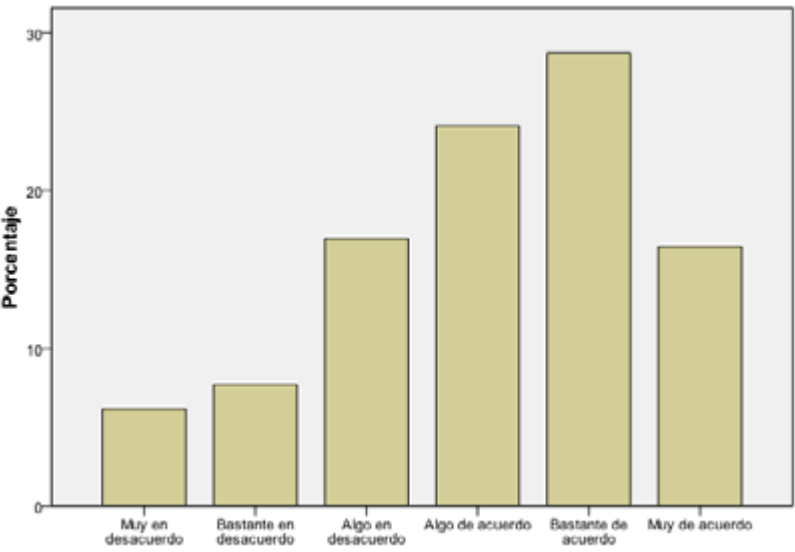


Gráfico 3. La principal actividad del alumnado era recoger los apuntes que dictaba el profesor.

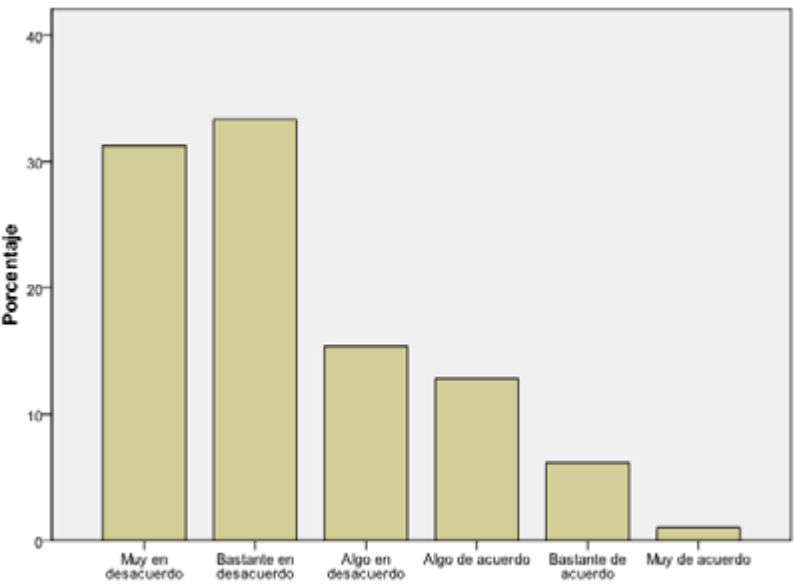


Gráfico 4. El profesor utilizaba con frecuencia los debates para profundizar en temas históricos.

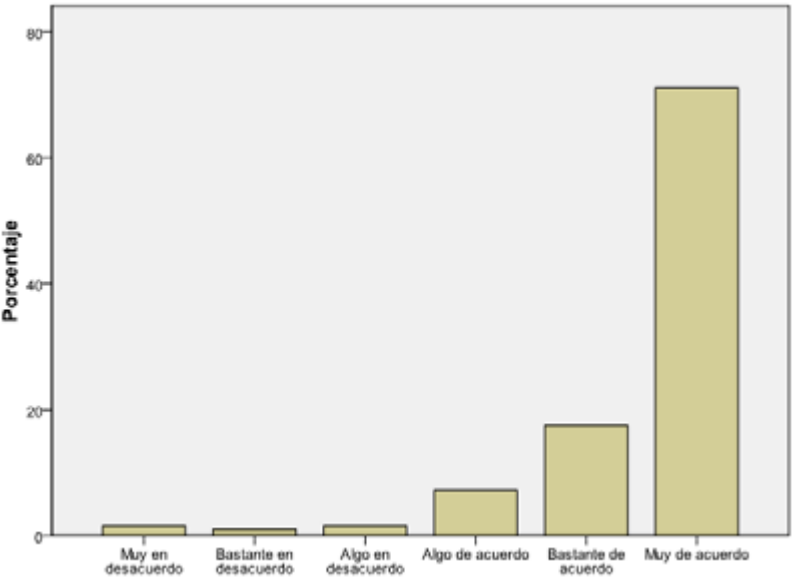


Gráfico 5. El profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación de los conocimientos históricos.

En cuanto al tercer objetivo, se han escogido los ítems 24, 25 y 26 del cuestionario, relacionados con la evaluación y el examen. Los resultados también muestran una clase de historia basada en preceptos muy tradicionales. El 95% del alumnado está de acuerdo en que el profesor utilizaba el examen como principal instrumento de evaluación y el 85% piensa (en mayor o menor medida) que la habilidad cognitiva más importante para superar los exámenes de historia era la memorización. Menos unanimidad en las respuestas existe con la siguiente afirmación: “para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas”. Cerca del 55% está en desacuerdo con esta afirmación, y un 45% está de acuerdo en diferentes graduaciones.

Estos resultados están muy relacionados con los datos proporcionados en otros estudios sobre los exámenes y la evaluación en ciencias sociales en Primaria y Secundaria (Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014).

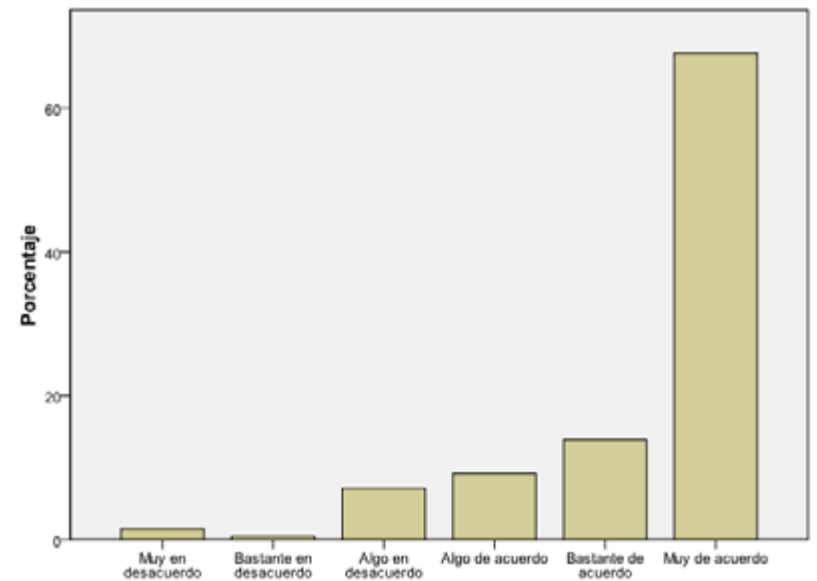


Gráfico 6. Para superar los exámenes de historia lo que principalmente utilizaba era la memorización de contenidos

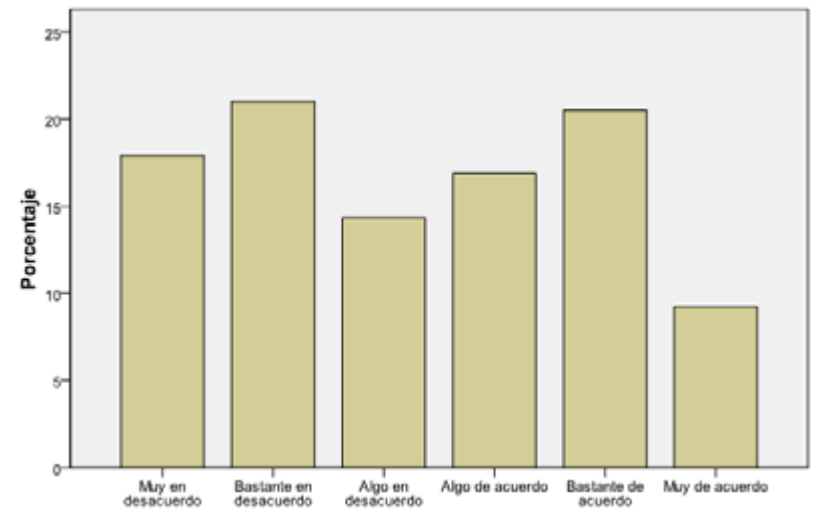


Gráfico 7. Para superar los exámenes de historia tenía que comprender los conceptos históricos y saber interpretar documentos y otras fuentes históricas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El complejo terreno de la memoria, tan evocador al analizar la Historia, no deja de ser también una fuente de investigación educativa de primer orden. Se apela así al recuerdo no como simple dato estadístico de un cuestionario, sino como elemento necesario para analizar las metodologías docentes y su repercusión en la formación de los estudiantes. Martínez, Souto y Beltrán (2006) estudiaron los cuestionarios respondidos por más de

1500 alumnos universitarios, que habían estudiado Historia en institutos de la Región de Murcia, tanto BUP y COU como LOGSE, entre 1991 y 2002. Entre los recuerdos de las malas prácticas, citaban el predominio del libro de texto y la lección magistral, algo que da que pensar ya que dos décadas después de los datos recabados por Cuesta (1998) seguimos inmersos en ese modelo predominante de corte positivista. Éste constriñe a los docentes, casi siempre con escasa formación pedagógica, a un relato lineal y memorístico, poco motivador y comprensible para el alumnado. Si bien es cierto, que el uso de materiales docentes de elaboración propia y la implicación del alumnado en tareas que rebasan lo tradicional (tomar apuntes, subrayar el manual y hacer las actividades del mismo) consigue un recuerdo positivo de las clases de Historia.

La materia, en definitiva, sigue siendo vista como algo denso y complejo, llena de fechas y nombres que no tienen utilidad para el adolescente que estudia ESO y LOGSE (Merchán, 2001) y, por supuesto, para ese mismo alumno en su etapa universitaria, ni siquiera para aquellos cuya futura profesión (en este caso, maestro de Primaria) les exigirá impartir ciencias sociales e intentar superar unas metodologías caducas.

Los alumnos tienen recuerdos positivos no del conjunto de una asignatura o materia, sino de forma aislada, cuando se trata de actividades que conectan pasado y presente, implicándoles en la resolución de problemas por medio de debates. Pero eso no deja de ser paréntesis del discurso lineal y memorístico predominante. También perciben qué profesores saben más de Historia y tienen las clases mejor preparadas, aunque se da la circunstancia de que ni siquiera esos dejan de ser vistos como docentes que aburren. Parece claro que la Historia debe dejar de ser un relato patriótico para convertirse en forjadora de ciudadanos críticos (Martínez, Souto y Beltrán, 2006).

Aunque es cierto que el apremio de exámenes -especialmente la selectividad- juega en contra, al tener que completar programas amplios y de notable carga erudita. Merchán (2007 y 2009) subraya la importancia del examen, no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como elemento conflictivo en las relaciones profesor-alumno, con intereses contrapuestos, que generan a menudo falta de atención y orden, lo cual lleva a su vez a una mayor disciplina por parte del docente, con ejercicios rutinarios y memorísticos. Estas tareas de clase utilizadas como estrategias de gobierno tienden a cerrar el círculo, al frustrar y aburrir aún más al alumno, hasta el punto de que aunque se interese por la Historia reniega de ella como materia escolar, a la que sólo considera útil para culturizarse mediante el uso de la memoria.

Parece que mientras sigan siendo excepciones los docentes que en etapas educativas iniciales -y sobre todo intermedias- abandonan la tradicional enseñanza expositiva, basada en el manual y el examen de corte conceptual, poco podrá hacerse para convertir la Historia en una disciplina interesante y útil a la sociedad. De hecho, Miralles y Martínez (2008) hablan de sólo un 7,87% de recuerdos de alumnos sobre metodologías docentes participativas, que sin dejar a un lado la autoridad del docente y la transmisión de conocimientos por parte de éste, favorecen el debate y con ello el aprendizaje significativo.

En la muestra analizada por nosotros, aunque sensiblemente menor, se apunta la continuidad de la tendencias analizadas desde la década de 1990 en diferentes lugares de España como Sevilla o Murcia, con predominio de métodos expositivos de forma abrumadora, frente al constructivismo (Cuesta, 1998; Merchán, 2001; Martínez, Souto y Beltrán (2006); Miralles y Martínez, 2008). Recordemos que casi el 80% de los estudiantes que han respondido nuestro cuestionario niega haber participado en debates en clase de Historia; más del 90% afirma que sus profesores de Historia explicaban usando la lección magistral; más del 80% subraya la omnipresencia del libro de texto como recurso esencial; y el 65% aún se autodefine como copiador de apuntes. Más de veinte años después, tras numerosos cambios legislativos y no pocas innovaciones didácticas y tecnológicas, es fácil deducir que la forma tradicional de impartir la clase de Historia sigue vigente. Parece difícil romper esa dinámica, tenemos el diagnóstico, pero nos falta aplicar el remedio, que pasa por convertir al alumno en un coprotagonista de la explicación y actividades en la clase de Historia. La tarea es ardua, urgente y difícil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez, C. J. y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- King, P. y Kitchener, K. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. En B. Hofer y P. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuhn, D. y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. Hofer y P. Pintrich (Eds.). En *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, P. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Martínez, N., Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, 55-71.
- Merchán, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1641/la-produccion-del-conocimiento-escolar-en-la-clase-de-historia-profesores-alumnos-y-practicas-pedagogicas-en-la-educacion-secundaria/#description>
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Merchán, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6), 1-11.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42 (2), 83-89.
- Miralles, P. y Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 1-10.
- Pérez, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*. 3 (9), 8-17.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (pp. 18-68). México DF: Secretaría de Educación Pública.
- VanSledright, B. A. y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 28-68.

UN GÉNERO INVISIBLE. ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE 4º DE LA ESO¹

COSME J. GÓMEZ CARRASCO

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
cjpgomez@um.es

SANDRA TENZA VICENTE

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
sandra.tenza@um.es

INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza las ilustraciones contenidas en los libros de texto de dos importantes editoriales con las que se trabaja habitualmente en la Región de Murcia en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en 4º de la ESO. Aunque en numerosos centros se alterne con otro tipo de recursos, el libro de texto sigue teniendo una notable hegemonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia (Gómez, Miralles y Cózar, 2014). Este material es el encargado de recoger una serie de contenidos que el alumnado suele asumir como neutrales, objetivos e incuestionables. En ellos, además, se reflejan las teorías que sustentan la legitimidad del sistema social, económico, político y cultural a través de su representación simbólica (Sánchez, 2002). Es decir, los libros de texto no recogen únicamente contenidos disciplinares, sino que son portadores de modelos sociales y cumplen una evidente función ideológica e identitaria (Carretero, Rosa y González, 2006). Además, el hecho de centrarnos en las imágenes responde a las enormes posibilidades interpretativas de este tipo de análisis. En palabras de Pericot (2002), los mensajes audiovisuales expresan una referencia cuya correcta asimilación depende de la eficacia interpretativa. La función educativa de la historia como clave para el análisis de la sociedad y como materia crítica (Prats, 2010; Prats y Santacana, 2011) obliga a replantear el uso de la imagen para una buena formación histórica y enseñar al alumnado a tratar la información iconográfica y convertirla en conocimiento (Gómez y López, 2014).

¹ Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03) y “Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, ss. XVI-XIX” (HAR2013-48901-C6-6-R), financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Esta investigación se ha realizado desde el punto de vista de género, analizando si las imágenes que se muestran en los manuales siguen marcadas por prejuicios y estereotipos ligados a las diferencias de género. Seguiremos las pautas de algunos trabajos que han desarrollado investigaciones similares sobre esta temática en sus categorías y procedimiento de análisis (Blanco, 2007; Peñalver, 2003; Subirats, 2007). Los libros de texto analizados corresponden a dos leyes educativas diferentes: dos manuales del año 2003, correspondientes a la LOGSE, y dos libros de los años 2012 y 2013, que se corresponden con la LOE. El análisis se ha centrado en la presencia masculina y femenina en las imágenes, la actitud que se muestra en dichas ilustraciones, y los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales representados. El cruce de información de estas variables nos ha permitido comprobar un tratamiento muy desigual, que necesariamente debe solucionarse para una educación integral, igualitaria y liberada de estereotipos.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar desde el punto de vista de género las ilustraciones que se contemplan en el último bloque de contenidos de los libros de texto de Ciencias Sociales de 4.º de la ESO, comparando manuales de dos leyes educativas distintas (LOGSE-LOE) en los últimos diez años. Para conseguir este objetivo se han planteado otros más específicos:

- Catalogar las ilustraciones atendiendo a la presencia de hombres y mujeres, en solitario, en parejas o en colectivos, con nombre propio o anónimos.
- Señalar la actitud en la que se representan a los personajes de las imágenes diferenciando por género.
- Analizar el ámbito en el que se encuentran representadas las imágenes diferenciando por género.
- Comparar las ilustraciones de la misma editorial en el intervalo de 10 años que hay entre un libro de texto y su correspondiente más actual.

Población y muestra

El estudio analítico se ha realizado sobre una muestra de cuatro libros de texto pertenecientes a la materia de Historia del 4.º de ESO de dos editoriales distintas, Santillana y Vicens Vives en dos períodos: Santillana (2003 y 2012), Vicens Vives (2003 y 2013). La elección de ambas editoriales responde a criterios de un *muestro incidental*, pero teniendo en cuenta que éstas figuran entre las cinco editoriales más utilizadas en la Región de Murcia. El total de imágenes analizadas asciende a 508.

Se ha seleccionado la última parte del *Bloque II: Bases históricas de la sociedad actual* y el *Bloque III: El mundo actual*. Desglosados, los contenidos analizados son:

- La época del imperialismo y la expansión colonial en los años finales del siglo XIX.
- Grandes cambios y conflictos en la primera mitad del siglo XX. La Gran Guerra y el nuevo mapa de Europa. La Revolución Rusa. El crack del 29 y la depresión económica. El ascenso de los totalitarismos. La Segunda Guerra Mundial.
- Transformaciones y crisis del Estado liberal en España. La Restauración, la crisis del 98 y el reinado de Alfonso XIII. La Segunda República. La Guerra Civil y sus consecuencias.
- El orden político y económico mundial en la segunda mitad del siglo XX: bloques de poder y modelos socioeconómicos. La Guerra Fría y la descolonización. Relaciones entre países: el papel de los organismos internacionales.
- El franquismo en España y su evolución. El exilio y la oposición a la dictadura.
- La transición política en España. La configuración del Estado democrático. La Constitución de 1978. El Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia.
- El proceso de construcción de la Unión Europea: las etapas de la ampliación. España y la Unión Europea en la actualidad.
- Cambios en las sociedades actuales. El mundo occidental. La crisis de las dictaduras comunistas. El papel de China. El mundo islámico. Globalización y nuevos centros de poder.
- Los nuevos movimientos sociales. Los medios de comunicación y su influencia. La sociedad de la información.
- Conflictos y focos de tensión en el mundo actual. El desafío del terrorismo.

Se han omitido los contenidos dedicados a la historia del arte por considerar que éstos merecen un análisis diferente al objeto de este estudio.

Método, categorización e instrumentos

El análisis realizado alterna planteamientos cualitativos y cuantitativos. Los datos cualitativos principalmente se han analizado a través de la descripción de las situaciones que reflejan las imágenes y como base de la clasificación cuantitativa posterior. El análisis cuantitativo se ha basado en la clasificación propuesta por Peñalver (2003). En su propuesta se analiza la presencia de hombres y mujeres en las imágenes, la actitud y el ámbito representado.

Para llevar a cabo esta metodología se ha creado una base de datos en el programa Access 2007 que permite introducir y relacionar los datos para su posterior estudio. Esta base de datos se ha dividido en tres tablas relacionadas en torno a los ítems código de libro y código de tema. La primera tabla está dedicada a la información de los libros de texto (tabla 1). La segunda tabla está dedicada a los temas trabajados en cada uno de los libros de texto (tabla 2). La tercera tabla de la base de datos es la más completa, y es donde se realiza las principales clasificaciones de este estudio (tabla 3).

Tabla 1. Clasificación de los libros de texto utilizados.

Código libro	Libro	Año
1	Santillana	2003
2	Vicens Vives	2003
3	Santillana	2012
4	Vicens Vives	2013

Tabla 2. Clasificación de los temas que aparecen en los libros de texto.

Código libro	Código tema	Tema
1	11	Imperialismo y Primera Guerra Mundial
1	12	La época de entreguerras
1	13	España: 1902-1939
1	14	De la Segunda Guerra Mundial a nuestros días
1	15	El mundo occidental
1	16	El mundo comunista
1	17	España: del franquismo a la democracia
2	21	La época del imperialismo
2	22	El período de entreguerras (1919-1939)
2	23	Tiempos de confrontación en España (1902-1939)
2	24	La II guerra mundial y sus consecuencias (1939-1990)
2	25	Un mundo bipolar
2	26	El mundo actual
2	27	España durante el franquismo
2	28	España en democracia
(...)	(...)	(...)

Tabla 3. Clasificación de las imágenes según la presencia de género, la actitud y el ámbito.

Código tema	Imagen	Presencia	Actitud	Ámbito
11	Napoleón III y su mujer Eugenia de Montijo reciben a los embajadores en Siam	Pareja con nombre propio	Liderazgo	Político
11	Escuela alemana en 1914	Mixto	Pasiva	Oficios
12	Jóvenes de la vanguardia fascista aprendiendo a llevar armas	Colectivo de varones sin nombre propio	Activa	Militar
13	La Pasionaria	Mujer con nombre propio	Activa	Político
27	Cartel de la película “Bienvenido Mr. Marshall”	Mixto	Pasiva	Ocio
31	La hambruna de 1921 provocó en torno a 5 millones de muertos	Mixto	Miedo	Cotidiano
34	Mujeres voluntarias en las milicias	Colectivo de mujeres sin nombre propio	Activa	Militar
44	J. F. Kennedy	Varón con nombre propio	Liderazgo	Político

La descripción analítica de la imagen observada se realiza en la tercera tabla de la base de datos, siguiendo la categorización propuesta por Peñalver (2003). En la tabla 4 se recoge las diferentes categorías en las que se han clasificado las imágenes.

Tabla 4. Clasificación de las imágenes según la presencia de género, la actitud y el ámbito que se escenifica.

Clasificación	Categoría
Presencia	Varón con nombre propio. Varón sin nombre propio. Colectivo de varones con nombre propio. Colectivo de varones sin nombre propio. Mujer con nombre propio. Mujer sin nombre propio. Colectivo de mujeres con nombre propio. Colectivo de mujeres sin nombre propio. Mixto (aparecen tanto mujeres como hombres). Pareja con nombre propio. Pareja sin nombre propio.
Actitud	Pasiva Activa Liderazgo Miedo
Ámbito	Militar Político Oficio Vida cotidiana Ocio

RESULTADOS

Tabla 5. Presencia de mujeres y hombres en las imágenes de los libros de texto.

Presencia total en las imágenes	
Presencia	Frecuencia
Mixto	117
Varón con nombre propio	116
Colectivo de varones sin nombre propio	111
Colectivo de varones con nombre propio	92
Varón sin nombre propio	27
Colectivo de mujeres sin nombre propio	19
Mujer sin nombre propio	9
Pareja sin nombre propio	7
Mujer con nombre propio	5
Pareja con nombre propio	4
Colectivo de mujeres con nombre propio	1

Tabla 6. Presencia de hombres y mujeres en las imágenes según editoriales.

Presencia en las imágenes según editoriales		
Presencia	Libro	Frecuencia
Varón con nombre propio	Vicens Vives	43
Varón sin nombre propio	Vicens Vives	15
Colectivo de varones con nombre propio	Vicens Vives	46
Colectivo de varones sin nombre propio	Vicens Vives	61
Mujer con nombre propio	Vicens Vives	1
Mujer sin nombre propio	Vicens Vives	5
Colectivo de mujeres con nombre propio	Vicens Vives	-
Colectivo de mujeres sin nombre propio	Vicens Vives	11
Mixto	Vicens Vives	59
Pareja con nombre propio	Vicens Vives	1
Pareja sin nombre propio	Vicens Vives	5
Varón con nombre propio	Santillana	73
Varón sin nombre propio	Santillana	12
Colectivo de varones con nombre propio	Santillana	46
Colectivo de varones sin nombre propio	Santillana	50
Mujer con nombre propio	Santillana	4
Mujer sin nombre propio	Santillana	4
Colectivo de mujeres con nombre propio	Santillana	1
Colectivo de mujeres sin nombre propio	Santillana	8
Mixto	Santillana	58
Pareja con nombre propio	Santillana	3
Pareja sin nombre propio	Santillana	2

Los resultados reflejan un panorama bastante desigual, puesto que las representaciones femeninas siguen teniendo una presencia minoritaria en los libros de texto de la ESO utilizados en esta investigación. Sólo un 6,7 % de las imágenes representan al género femenino en exclusividad, sin estar acompañadas de hombres. Un 25,2 % contiene imágenes que reflejan a ambos sexos, bajo los ítems denominados “mixto”, “pareja con nombre propio” y “pareja sin nombre propio”. El 68,1 % restante, representa a hombres en exclusividad, tanto con nombres propio, como anónimos o en grupo. (Gráfico 1).

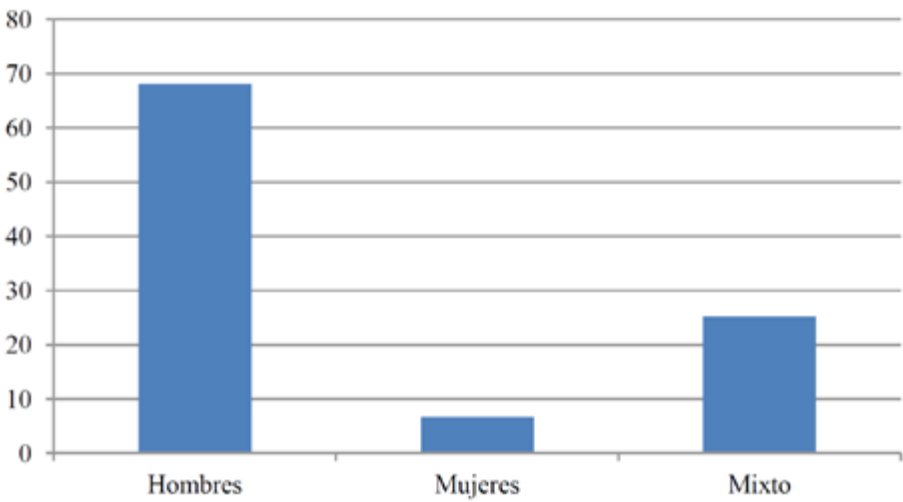


Gráfico 1. Presencia total de hombres, mujeres y ambos en los libros de texto.

Contabilizando únicamente a hombres y mujeres que son mencionados con su nombre propio o anónimos observamos que 82 hombres (65 con nombre propio y 17 anónimos) tienen una actitud activa, es decir, en actitud de confianza, de seguridad, de disponibilidad a emprender una actividad o una acción; y 50 (48 con nombre propio y 2 anónimos) se muestran en actitud de liderazgo, normalmente líderes políticos, dictadores, revolucionarios, etc. Esa misma actitud en las mujeres es prácticamente inexistente, contabilizando a 11 mujeres (3 con nombre propio y 8 anónimas) en actitud activa, y únicamente 2 mujeres con nombre propio en actitud de liderazgo. Sin embargo sólo una de esas representaciones alude a una mujer real: Dolores Ibárruri “La Pasionaria”. La otra imagen clasificada de esta forma es la representación de la República Española, a la que hemos catalogado como mujer con nombre propio en actitud de liderazgo, a pesar de ser una alegoría (Gráfico 2).

En el gráfico 3 se comparan los datos de presencia masculina y femenina en distintos ámbitos. En estos resultados se puede apreciar la enorme presencia masculina en el ámbito político y militar, en altos cargos y puestos de la sociedad. Mientras que las mujeres, salvo contadas excepciones, se representan principalmente en el ámbito cotidiano (en la familia) o en el ámbito profesional (en su mayoría maestras o enfermeras). El porcentaje de mujeres que aparece bajo el ítem de ocio está exclusivamente limitado a actrices, caba-
reteras o chicas de compañía para un público mayoritariamente masculino.

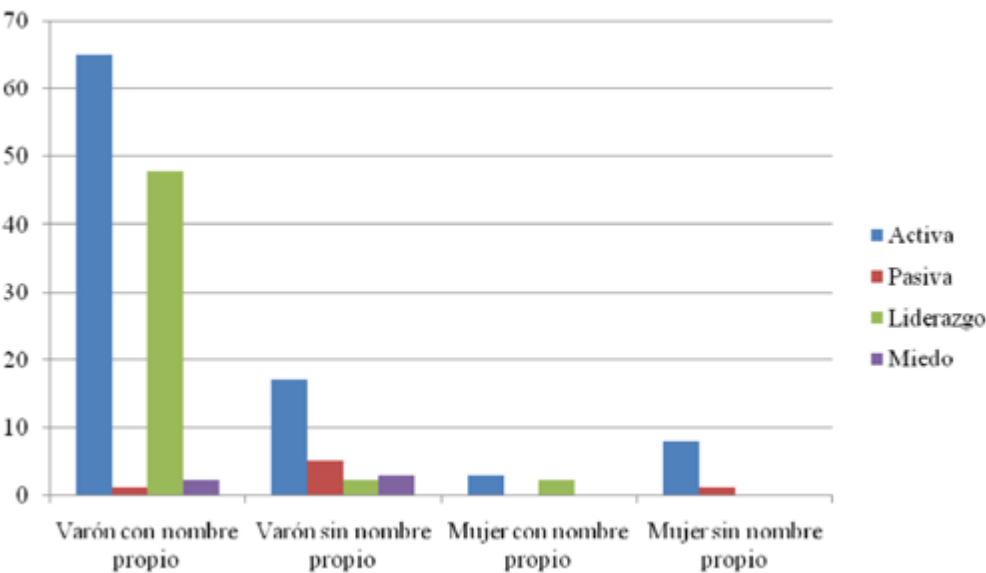


Gráfico 2. Actitud de las personas representadas individualmente.

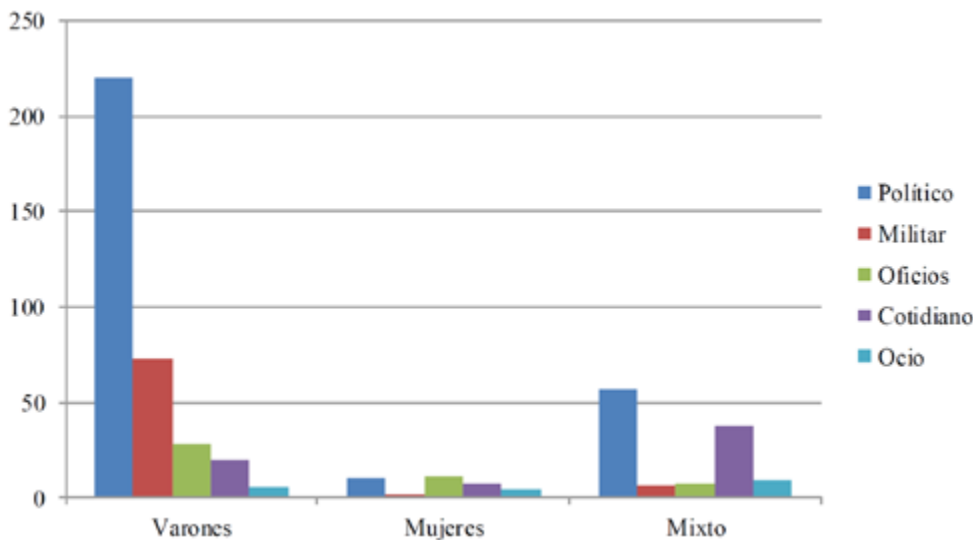


Gráfico 3. Ámbito en el que se representan a mujeres y hombres en los libros de texto.

Por último, señalar la evolución de la presencia femenina en las imágenes de los manuales analizados en la última década. La media de representación femenina en exclusividad de los libros de texto de Santillana y Vicens Vives del año 2003 es del 3,45% (Santillana un 3,1 %; Vicens Vives un 3,8 %). Diez años después la media asciende al 9,35 % (Santillana un 8,4 %; Vicens Vives un 10,3 %). Aunque esta situación nos lleva a pensar que se está yendo en la dirección adecuada en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, todavía son cifras insuficientes. Sobre todo si se va más allá de lo cuantitativo y se analizan otros aspectos como los estereotipos de estas imágenes, el ámbito en el que se representan o la actitud que reflejan.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, es evidente que el mundo representado en las imágenes de los libros de texto es mayoritariamente masculino. La casi invisibilidad del género femenino apenas se camufla con imágenes estereotipadas que siguen mostrando un gran número de prejuicios sexistas. En respuesta a los objetivos propuestos podemos mostrar una serie de conclusiones que mezclan el análisis cuantitativo con elementos cualitativos:

- El colectivo femenino suele aparecer representado adscrito a su condición respecto a los hombres: tanto civil (“su mujer”), como biológica (“su madre”, “su hermana”). El estado civil de los varones, normalmente, se omite. Ejemplos de ello lo encontramos en la imagen en cuyo pie de foto podemos leer “El asesinato de J. F. Kennedy junto a su mujer” o “El asesinato del archiduque Francisco Fernando en Sarajevo y su mujer”, en la editorial Vicens Vives (2003 y 2013), mientras que Santillana (2003 y 2012), directamente no especifica quién acompañaba a los protagonistas ocultando a la imagen femenina, la cual no es ni siquiera mencionada (“John F. Kennedy el día de su asesinato” y “El asesinato de Francisco Fernando en Sarajevo”).
- Observamos como siguen apareciendo algunos epígrafes, entre otros, que hacen referencia a “El movimiento feminista” en el libro de texto de Santillana del año 2003, o “El cambio de las mujeres” en Santillana 2012, que carecen de imágenes que visibilicen a las protagonistas de los acontecimientos.
- Asimismo, cuando las imágenes reflejan la presencia femenina, salvo excepciones, aparecen en situaciones totalmente estereotipadas: imágenes en las que la mujer es quien hace las labores domésticas (limpieza, compra, cuidado de los hijos e hijas, etc.); imágenes en las que la mujer es representada en actitud de ocio o chica de compañía (cabarets, teatros, etc.); o la imagen con la que el libro de texto de Santillana del año 2012 ilustra el apartado de “Los cambios en los años sesenta”, cuyo pie de foto reza: “Turistas suecas en biquini en las playas del Levante español”. Imágenes totalmente negativas para el colectivo de mujeres en las que nos sentimos obligadas a preguntarnos: ¿es necesaria esta representación? Habría sido mejor omitirla o sustituirla por otra que eviten los estereotipos implícitos que contiene la imagen.
- Finalmente, señalar el mal uso que se hace del lenguaje. Esther López (2007) nos advierte que la lengua castellana no es sexista, puesto que contamos con la alternancia de género masculino y femenino, así como con la enorme riqueza de nuestro vocabulario. Lo que será sexista o no es el uso que hacemos de ella. Se puede elegir representar la realidad por un término u otro; o el uso de determinados términos que pueden ir evolucionando al mismo ritmo que la sociedad, ante las demandas de la mitad de la población total de sexo femenino para verse incluidas y representadas en el lenguaje. El libro de texto está redactado desde lo políticamente correcto. Pero la utilización abusiva del masculino genérico simplifica la riqueza de nuestro

vocabulario, y se tiene que recurrir al contexto para saber si se trata de un grupo de personas de género masculino, o de un colectivo mixto, pudiendo escoger otro tipo de palabras que engloben a ambos sexos economizando, asimismo, el lenguaje. Esta situación se lleva a su máxima expresión en el libro de texto de Vicens Vives (2013) donde encontramos una imagen en la que sólo aparecen mujeres representadas y cuyo pie de foto indica “Jornaleros en un invernadero”: utilización del masculino genérico, incluso, en imágenes donde son las mujeres las protagonistas, pudiendo emplear de forma adecuada el término “jornaleras”.

Ser críticos con el material que utilizamos para impartir docencia a nuestro alumnado es clave para evitar que la supuesta neutralidad que irradian los libros de texto continúen formando conciencias en las que se infravalore a determinadas personas por cuestiones puramente biológicas: haber nacido hombre o mujer. Como señala Sánchez (2002), no se trata de sumar la perspectiva femenina a la ciencia androcéntrica, sino de reconceptualizarla para hacerla más humana. Es fundamental el papel que desempeña el profesorado como investigador para introducir un espíritu crítico con las prácticas docentes, los contenidos que se seleccionan, y aquéllos no explícitos del currículo denominado “oculto”. En palabras de Chicano (2008), la educación con perspectiva de género es el medio para conformar nuevos valores y cambios de actitudes en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En Vega, A. (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género*, (pp. 105-116). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.^a F (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M.^a F. González (Comp.). *La enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chicano, E. (2008). Autonomía e iniciativa personal, base del desarrollo para la igualdad. *CEE Participación Educativa*, 9, pp. 79 – 87.
- Gómez, C. J. y López, A. M.^a. Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 17-29.
- Gómez, C J., Miralles, P. y Cózar, R. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25.
- Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- Pericot, J. (2002). *Mostrar para decir, la imagen en contexto*. Barcelona: Aldea Global.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 8-17.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.

- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, pp. 91 – 102.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En Vega, A. (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. (pp. 137 – 148). Málaga: Ediciones Aljibe.

ÉXITO ESCOLAR, IGUALDAD E INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LAS JÓVENES DE ORIGEN MAGREBÍ: PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE LA GEOGRAFÍA PARA LUCHAR CONTRA LAS DIFERENCIAS

ISABEL M^a GÓMEZ TRIGUEROS
Universidad de Alicante
isabel.gomez@ua.es

OBJETIVOS

Esta investigación busca conocer la situación y la vida de las estudiantes y jóvenes en los barrios donde residen, detectando las situaciones de desigualdad, de fracaso y éxito escolar y de exclusión social y laboral, así como sus causas, y los factores que condicionan el desarrollo personal, social y educativo de estas jóvenes. Así mismo, y como resultado del proyecto, se proponen estrategias didácticas, desde las Ciencias Sociales, concretamente desde el área de Geografía, para llevar a cabo actuaciones de inclusión de la población de etnia gitana, población magrebí y de sus familiares, en los centros escolares. Esta comunicación presenta la primera fase del estudio que pretende determinar un marco muestral apropiado para el desarrollo de los objetivos de la investigación y la propuesta de algunas estrategias didácticas para llevar a cabo modificaciones en la manera en la que se llevan al aula ciertos temas curriculares relacionados con la demografía.

En esta comunicación se presentaran datos relativos al contexto escolar donde estas jóvenes se desarrollan y a las expectativas de futuro de estos colectivos.

MARCO TEÓRICO

Este proyecto tiene como marco teórico diferentes obras teóricas sobre la educación intercultural y sobre la gestión de la diversidad (McCarthy, 1994; Carabaña, 1993; Carbo-nell, 1999; Abdallah-Pretceille, 200; Terrén, 2005; Calvo, 2008), sobre el género en la inmi-gración (Acker, 1995; Bessis, 2008; Cobo, 2006; Touraine, 2007; Göle, 2007; Tamzali, 2010), sobre la exclusión social (Room 1995; Perri, 1997; Sen, 2000) y sobre la inserción laboral de los inmigrantes (Colectivo Ioé, 2002, 2010; Domingo et al., 2008; Cebolla y Requena, 2010).

Al mismo tiempo, se han tenido en cuenta obras y autores que han elaborado teorías sobre la migración desde la Geografía (Ravenstein, 1885; Zipf, 1946), los ajustes y modi-ficaciones a dichas teorías (Haggett, 1965; Lowrey, 1970; Briggs, 1973; Lewis, 1982), sobre

los factores llamados “de empuje y atracción” para las migraciones (Lee, 1966), las teorías sobre migración selectiva (White et al., 1980) y la llamada “cadena migratoria” de familiares que analiza Cox (1972).

En lo referente a la didáctica de la Geografía, y para la elaboración de las propuestas que se presentan en esta comunicación, se han utilizado las obras teóricas que tienen en cuenta metodologías activas y colaborativas como el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) entre otras (Ausubel, 1983; Novak, 1982; Gowin, 1981; Moreira et al, 2004; Dewey, 2004).

La zona escogida de la ciudad de Alicante es la llamada “Zona Norte” y, para poder realizar comparaciones se ha tomado un área rururbana como es el pueblo de Agost, situado a unos 19 km del núcleo urbano tomado como referencia. La decisión de centrar el estudio en estas dos áreas es por las características de la población allí residente. En la zona norte de Alicante un tercio de los habitantes es inmigrante, mientras que el resto está constituido en gran parte por población gitana. Ya en 2006, un amplio estudio del Ayuntamiento local mostraba la existencia de graves problemáticas estructurales en dicha zona: elevados niveles de pobreza, de desempleo, de escasez de infraestructuras, de drogodependencia, de delincuencia, de desestructuración familiar, de conflictos vecinales, de racismo y de fracaso y abandono escolares entre otros. Aquí es donde viven los jóvenes motivo de este estudio, quienes, por añadidura, ven incrementadas sus probabilidades de exclusión social y educativa debido al fenómeno de “guetización escolar” (Carabaña, 2012; Jaffe-Walter, 2013) que sufren “los centros con desventaja económica” (OCDE, 2013) ubicados en estos barrios.

Por otro lado, se ha tomado el pueblo de Agost como otro de los puntos de análisis por tratarse de un ámbito alejado del núcleo de población central o referencia. Cuenta con una población de unos 4.200 habitantes (Censo de 2012), con instituto de educación secundaria y con un predominio de actividades ligadas al sector primario y secundario, principalmente en el trabajo de la viña para uva de mesa (uva de mesa del Vinalopó con denominación de origen). Estas características han hecho, desde hace varias décadas, que Agost sea una población de atracción de migración para el trabajo en el campo. La mayoría de los inmigrantes han sido de origen magrebí y, en particular, se ha demandado mano de obra femenina para el tratamiento de la vid y embolsado de la uva.

En este contexto se hace necesario analizar el papel de la educación formal y en qué medida dicha educación propicia la igualdad de género, la libertad personal de las mujeres y es un factor de superación de la pobreza. Sobre todo, teniendo en cuenta que las mujeres inmigrantes, están en el primer escalón de vulnerabilidad socioeconómica. Destacar, como apunta Cebolla y Requena (2010) que es entre el colectivo de origen marroquí donde mayores desventajas y desigualdades socioeconómicas se producen en relación a la población femenina de la misma edad, respecto de la población inmigrantes de otras nacionalidades.

METODOLOGÍA

Con el fin de construir un marco muestral apropiado para esta investigación, hemos procedido en una primera fase, al análisis de las características sociodemográficas de la zona urbana de la ciudad de Alicante con mayor concentración de población gitana e inmigrada: la Zona Norte. No obstante, también se han pasado encuestas a diferentes colectivos del pueblo de Agost para poder contar con material suficiente de manera que se pudiera realizar una comparativa de comportamientos y situaciones diferentes.

Este análisis se fundamenta en cuatro acciones principales:

1- Revisión y actualización de la literatura y de los datos estadísticos existentes sobre la zona: Proyecto Urbano Barrios Zona Norte de Alicante (2006), Estudio Barrios Vulnerables Zona Norte de Alicante (2006), Padrón Municipal, Encuesta de Población Activa (EPA), entre otros. Ello nos permite obtener una visión global sobre el contexto sociodemográfico, económico y laboral de la zona, que presenta una situación de vulnerabilidad definida entre otras, por las siguientes características: fuerte índice de desempleo, débil tasa de actividad económica, alto nivel de pobreza y exclusión, alta concentración de población inmigrante y gitana, elevadas tasas de absentismo y de abandono escolares, delincuencia común y juvenil, clima de crispación vecinal generalizado, degradación medioambiental.

2- Entrevistas a informantes clave en el seno de entes municipales, organizaciones y asociaciones activas en la zona: Centro Comunitario Juan XXIII 2º Sector, Equipo de Intervención Comunitaria Zona Norte, Asociación Juvenil, Equipo de Mediación Intercultural y Programa de Viviendas para Jóvenes Solidarios. Gracias a esta acción obtenemos información de primera mano sobre la población de estos barrios estudiados y establecemos contactos para llegar a los jóvenes que cumplen el perfil de población objeto de la investigación.

En referencia a Agost, se ha procedido a la realización de entrevistas a las asistentes sociales del Ayuntamiento del pueblo que han puesto de relieve aspectos relacionados con las características de la población (problemáticas y casuística concreta del pueblo, comportamiento de determinadas etnias con la población femenina, etc.).

3- Entrevistas a los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de la zona: IES Virgen del Remedio, IES Las Lomas, IES Leonardo Da Vinci e IES Gran Vía. Con ello pretendemos realizar un diagnóstico general y fiable de las características y de la situación de los jóvenes escolarizados en sus centros.

También se han llevado a cabo entrevistas a docentes que llevan años impartiendo clase en el IES Agost. Con ello se ha pretendido conocer su opinión y visión en relación al alumnado de etnia gitana y chicas magrebíes que asisten al centro como alumnos/as. Su respuesta ante las actividades cotidianas, implicación en su propia formación, continuidad de sus estudios postobligatorios, etc.

4- Realización de la Encuesta sobre el origen y las expectativas del alumnado de Institutos de Educación Secundaria. Encuesta que identifica a los alumnos/as según varios

parámetros, siendo el sexo, la nacionalidad y el lugar de nacimiento, algunos de los más relevantes. También les interroga sobre la cultura con la cual mejor se identifican y sobre los idiomas que hablan en sus hogares. Para conocer sus expectativas de futuro, el cuestionario plantea la siguiente pregunta: ¿Qué te gustaría hacer en el futuro? Para su contestación, elaboramos, en consenso con los equipos directivos de los centros en cuestión, un listado de nueve opciones compatibles las unas con las otras, siendo ocho cerradas y la última abierta: 1) Terminar la ESO (para los alumnos de la ESO), 2) Realizar un PCPI (para los alumnos de la ESO), 3) Estudiar/terminar el bachiller, 4) Realizar un ciclo formativo, 5) Ir a la universidad, 6) Encontrar trabajo, 7) Quedarte en casa, 8) Casarte, 9) Otras expectativas.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En esta comunicación se presentan resultados provisionales, en particular, del tratamiento de la información que se ha recogido en los centros de la Zona Norte de Alicante y del IES Agost. Estos datos revelan información significativa sobre el complejo entorno escolar donde transcurre una etapa crucial de la vida de los jóvenes de estos barrios de la Zona Norte; etapa decisiva para su desarrollo académico y personal, pero también para su futuro profesional. Un entorno caracterizado por una alta concentración en las aulas de hijos de inmigrantes y de españoles de etnia gitana y mestizos.

El análisis de los 390 cuestionarios cumplimentados hasta la fecha, muestran que los alumnos hijos/as de inmigrantes son originarios de 31 países diferentes y representan el 42% del alumnado total analizado; llegando, en cuarto de la ESO, a superar en valores absolutos a los alumnos autóctonos.

Los alumnos de etnia gitana escenifican su importante tendencia al abandono escolar, pasando su proporción del 33% en primero de la ESO al 5% en cuarto y al 0% en segundo de bachiller. También señalar que la desaparición de las alumnas gitanas del sistema escolar es más drástica que la de los varones de su misma etnia, pasando su proporción del 80% en tercero de la ESO, al 33% en cuarto y al 0% en bachiller.

En contraposición, en el IES Agost, cada vez más, desde el año 2009, se constata una reducción del alumnado tanto magrebí como de etnia gitana. La causa principal está relacionada con la crisis económica, el crecimiento del paro y la ocupación de la población autóctona en las tareas del campo que eran, tradicionalmente realizadas por la población inmigrante.

De entre las diferentes procedencias halladas en estos centros, destaca la marroquí como la más numerosa, especialmente en cuarto de la ESO. Por sexos, el 51% de los alumnos marroquíes son varones y el 49% mujeres. Porcentajes que varían en función del nivel escolar: Si en la ESO, solo el 43% son mujeres, en bachiller su proporción se incrementa hasta un 69%, mostrando que las mujeres de origen marroquí continúan estudiando cuando sus semejantes varones empiezan a abandonar los estudios a partir de cuarto de la ESO.

Esta tendencia se confirma en la pregunta sobre las expectativas de futuro. Mientras los varones muestran una mayor inclinación hacia la realización de ciclos formativos o programas PCPI, las mujeres optan por seguir estudiando para terminar bachiller y/o para acceder a la universidad. Aunque también hay que destacar, por otra parte, un 75% de mujeres frente a un 25 % de varones, hijos de inmigrantes marroquíes en ambos casos, que tienen como expectativa quedarse en casa.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta sobre el origen y las expectativas del alumnado de centros de educación secundaria.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESDE EL ÁREA DE GEOGRAFÍA

Algunos de los resultados que se desprenden de las entrevistas a docentes e informantes clave en el seno de entes municipales, organizaciones y asociaciones activas, tanto de la Zona Norte de Alicante como de Agost se desprenden algunas ideas y conceptos que se deben poner de relieve. Una de estos conceptos es el llamado “racismo institucional” y que hace referencia al concepto introducido por los activistas Stokely Carmichael y Charles V. Hamilton a finales de 1960 (Ogbar, 2005; 2).

Con este término se hace referencia a la diferencia de acceso a los bienes, servicios y oportunidades de una parte de la sociedad, normalmente población inmigrante. En concreto, cuando esta diferenciación se convierte en parte integral de las actuaciones de las instituciones. El resultado es la generalización de una actitud de segregación y discriminación social desde las propias instituciones públicas que conlleva la percepción pasiva y conformista de la mayoría de la población por considerar la imposibilidad o la normalidad de dichas situaciones.

También se debe mencionar el llamado “racismo internalizado” (Jones, 1972) por parte de algunos alumnos/as encuestados. Se trata de la aceptación, por niños y niñas magrebíes y gitanos, de las percepciones negativas acerca de sus propias habilidades o incapacidad para poder terminar la educación secundaria obligatoria. Esto se puede traducir en una baja autoestima y baja autoestima de otros como ellos.

Sirva de ejemplo las acusaciones sobre el deterioro del sistema sanitario que algunos canales de televisión atribuyen al despilfarro y uso desmedido que los inmigrantes realizan de la sanidad pública española. Estas situaciones están contribuyendo a la generalización de racismos tanto institucional como internalizado y que puede comprobarse en las aulas.

Ante esta perspectiva, extensible a los centros encuestados, se han propuesto, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente, desde la Geografía, estrategias didácticas que ayuden a eliminar este tipo de racismo segregador y estigmatizador que, en los últimos años, se ha visto realimentado también por los medios de comunicación y el tratamiento de los inmigrantes. En esta comunicación se muestran tres de estas propuestas.

- “¿Dónde estamos y de dónde venimos?”: en esta propuesta se trabaja la interculturalidad con el alumnado de 3º y 4º de ESO, desde el área de CC. Sociales, en la asignatura de Geografía y de Ética respectivamente.
- “Mis compañeros y compañeras de clase: iguales pero diferentes, diferentes pero iguales”: en esta propuestas se lleva a cabo un análisis de las características de los diferentes colectivos que integran el aula de PCPI y 4º de ESO, desde el área de CC. Sociales, en la asignatura de Historia y de Ética respectivamente.
- “¿Qué quiero ser de mayor?”: a través de esta propuesta didáctica, se presta especial interés en las expectativas de futuro del alumnado en general y de las niñas magrebí y gitanas en particular, de 2º y 3º curso, desde el área de CC. Sociales, en la asignatura Historia y Geografía respectivamente.

Las tres propuestas se han realizado durante el curso 2013-2014, en los diferentes centros donde se han realizado las encuestas.

El objetivo principal en todas ellas ha sido actuar como dinamizador y catalizador de la realidad de las aulas pues muchos alumnos y alumnas no son conscientes de la multiculturalidad de sus clases.

La metodología ha sido activa y participativa pues se partía de una puesta en común general, donde los docentes proponían preguntas relacionadas con el lugar de nacimiento del alumnado para, posteriormente continuar con el lugar de procedencia de padres y madres, abuelos y abuelas, etc.

Después, se han realizado diferentes tareas como realizar encuestas a otros compañeros y compañeras de grupos diferentes para plasmar, a modo de gráficas y tablas de datos, la multiculturalidad de las aulas.

Posteriormente, se han realizado entrevistas también a padres y madres que voluntariamente han querido participar en las actividades del centro.

También se ha investigado sobre las preferencias laborales, en un futuro próximo, del alumnado, con especial interés en las chicas.

A partir de los datos que han obtenidos los alumnos y alumnas, se han elaborados pequeñas reseñas de investigación sobre origen de los familiares y alumnado de los centros.

Para concluir estos talleres activos, se han realizado charlas, por parte de algunos padres y madres, en los centros.

Del mismo modo, se han realizado jornadas interculturales donde algunas familias han llevado al centro alimentos típicos, hemos realizado talleres de elaboración de artesanías características de diferentes nacionalidades y bailes del mundo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se desprenden de esta primera fase de la investigación, esto es pasar encuestas a todo el alumnado de los centros de educación secundaria de las barriadas de la Zona Norte de la ciudad así como del centro IES Agost, para elaborar una especie de

“censo escolar” no restringido a una muestra determinada de alumnos, ha sido bastante costosa. En primer lugar, por la cuestión de que buscamos realizar una encuesta a todos y a todas para evitar caer en cualquier tipo de sesgo que a menudo acompaña estudios de esta naturaleza. Esto ha supuesto la realización de encuestas a más de mil alumnos y alumnas de ESO, Bachillerato y PCPI. En segundo lugar, porque al tratarse de centros donde el absentismo es elevado, ha resultado difícil obtener encuestas de curso completos. Es por ello que los resultados expuestos en este documento, lejos de pretender demostrar tendencias generalizables a todo el alumnado escolarizado en la Zona Norte de Alicante y en el IES Agost, exponen un número limitado de casos que representa algunas de las principales características sociodemográficas de los menores escolarizados en los barrios en cuestión.

Una vez finalizada la etapa de recogida de todos los cuestionarios y realizado su tratamiento estadístico, podremos corroborar la existencia o no de tendencias generales o de otras específicas a determinadas procedencias o etnias.

Respecto a los resultados de las propuestas didácticas realizadas para eliminar esa invisibilidad del colectivo femenino de origen magrebí y gitano, comentar que han sido de gran ayuda a la hora de desarrollar un ambiente más colaborativo y positivo en el aula y en los centros en general.

La implicación de las familias ha permitido que muchas de ellas, que comparten centro y que no han mantenido ningún tipo de contacto a pesar de que sus hijos e hijas estén escolarizados en el mismo centro, mantengan los primeros contactos. Esto resulta positivo de cara al funcionamiento de los institutos y, como no, de las propias dinámicas de los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2000). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Bessis, S. (2008). *Los árabes, las mujeres, la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Briggs, R. (1973). Urban cognitive distance, in R. M. Downs and D. Stea (eds.), *Image and Environment*. Chicago: Aldine.
- Calvo Buezas, T. (2008). Identitats i valors culturals de convivència: el desafiament de la immigració. *Revista Catalana de Sociologia*, 23, 13-25.
- Carabaña, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- Carabaña, J. (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *ARI, Real Instituto Elcano*, 95, 21-25. Disponible en <http://goo.gl/D88c3J>.
- Carbonell, F. (1999). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación*. En F. J.
- Cebolla, H., & Requena, M. (2010). Marroquíes en España, los Países Bajos y Francia: gestión de la diversidad e integración. *Documentos de Trabajo, Real Instituto Elcano* (11/2010). Disponible en <http://goo.gl/Tuf8zY>.

- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Colectivo Ioé. (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo: una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Disponible en <http://goo.gl/BWBAIL>.
- Colectivo Ioé. (2010). *El impacto de la crisis económica en la situación laboral de los inmigrantes marroquíes en España*. Madrid: Casa Árabe e Instituto Nacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán.
- Dewey, J. (1982). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domingo, A., Gil Alonso, F., & Maisongrande, V. (2008). La inserción laboral de los inmigrantes rumanos y búlgaros en España. *Cuadernos de Geografía*, 84, 213-236.
- Göle, N. (2007). *Interpretaciones: el Islam y Europa*. Barcelona: Bellaterra.
- Gowin, D.B. (1981). *Educating*. NY: Cornell University Press. Ithaca.
- Haggett, P. (1965). *Locational Analysis in Human Geography*. London: Edward Arnold.
- Jaffe-Walter, R. (2013). Who would they talk about if we weren't here?. *Harvard Educational Review*, 83 (4), 613-635. Disponible en <http://independent.academia.edu/RevaJaffeWalter>.
- Jones, J. (1972). *Prejudice and Racism*, Mass: Addison-Wesley Pub.
- Lee, E. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3 (1), 47-57.
- Lewis, G. J. (1982). *Human Migration: A Geographical Perspective*. London: Croom Helm.
- Lowrey, R. A. (1970). Distance concepts of urban residents. *Environment and Behavior*, 2 (June), 52-73.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.
- Moreira, M.A. et al. (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 86.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- OCDE. (2013). *PISA 2012, Informe español*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ogbar, J.O.G. (2005). *Black Power: radical política and African American identity. Reconfiguring American Political History*. Baltimore Maryland: Johns Hopkins. University Press.
- Ravestein, E. G. (1885). The Laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, 48, 167 - 227.
- Room, G. (1995). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Polity Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Plantea.
- Tamzali, W. (2010). *El burka como excusa. Terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres*. Barcelona: Saga Editorial.
- Terrén, E. (2005). Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Tempora*, 8, 97-119.
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- White, P. and Woods, R. 1980. *The Geographical Impact of Migration*. London: Longman Groups Limited.
- Zipf, G.K. (1946). El P1 P2 / D Hipótesis: El Movimiento Intercity de Personas. *American Sociological Review*, 11, pp. 677.

¿QUIÉN PROTAGONIZA LA HISTORIA? ANÁLISIS DE LOS RELATOS HISTÓRICOS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

NEUS GONZÁLEZ-MONFORT
Universitat Autònoma de Barcelona
neus.gonzalez@uab.cat

JOAN PAGÈS BLANCH
Universitat Autònoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

ANTONI SANTISTEBAN
Universitat Autònoma de Barcelona
antoni.santisteban@uab.cat

El grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468), ha participado en el proyecto de investigación “La fabrication du commun. Récits de l’histoire nationale par des élèves” (2011-2014), bajo la coordinación de las profesoras Jacqueline Gautherin y Françoise Lantheaume, de la Université de Lyon 2 y del Institut Français de l’Éducation de l’ENS de Lyon.

Los dos principales objetivos del proyecto de investigación han sido (1) realizar un estudio comparativo de las narrativas históricas que los alumnos de primaria y de secundaria - de Francia, Suiza, Alemania, Québec o Cataluña – construyen a partir de su conocimiento histórico; y (2) identificar dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia.

La metodología utilizada se ha basado en un proyecto similar realizado en la Université du Laval (Québec, Canadá) dirigido por el profesor Jocelyn Létourneau. De aquí, que la perspectiva comparativa planteada tenga una importancia muy relevante, especialmente en las conclusiones y valoraciones finales.

El instrumento diseñado y aplicado ha sido un cuestionario donde se pedía primero “Qué sabes de la historia de...” (pregunta abierta), y segundo “Cómo lo has aprendido” (pregunta cerrada con opciones a jerarquizar). En Cataluña han contestado un total de 287 alumnos que habían acabado la educación primaria (246) y la educación secundaria (41).

En este texto pretendemos presentar los resultados obtenidos en lo referente a los personajes que no aparecen, es decir, los invisibles, porque aunque forman parte del pasado y del discurso histórico, no salen en los relatos históricos escolares.

Un avance de los resultados obtenidos es el siguiente. Los datos indican que la mayoría de los personajes citados son protagonistas individuales, hombres, con poder político y/o militar. Les siguen las referencias a protagonistas colectivos o casipersonajes, pero no aparecen grupos étnicos minoritarios (gitanos, judíos, moriscos...), ni pobres, ni niños o niñas, ni ancianos, ni tampoco mujeres. Y además, queremos destacar el hecho que existe un gran número de relatos donde no aparece ningún tipo de protagonista, es decir, textos donde no hay ninguna referencia a nadie, como si en el pasado no hubiera existido nadie que protagonizara los hechos históricos descritos.

Estos resultados nos hacen pensar en, según los alumnos y alumnas ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? ¿Quién decidió en el pasado? ¿Quién o quiénes las toman las decisiones ahora? ¿Consideran que ellos son protagonistas del presente?

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN, GREDICS

El Grupo de Investigación en Didáctica de les Ciencias Sociales (GREDICS) lleva trabajando muchos años en proyectos de investigación financiados por diferentes administraciones, instituciones y entidades con vinculaciones educativas (Ministerio de Educación, Agencia de Ayudas Universitarias de la Generalitat, Associació de Mestres Rosa Sensat, Comisión Europea en Barcelona, Fundación Mapfre...).

Este grupo fue reconocido por la UAB el año 2007 (co 1761). La Generalitat de Catalunya, lo reconoció el 2009 como Grupo de Investigación Consolidado (2009SGR468), reconocimiento que ha sido renovado en la última convocatoria del 2014.

La producción científica de GREDICS se centra en los ámbitos de investigación de la didáctica de la historia, didáctica de las ciencias sociales, educación para la ciudadanía y formación del profesorado, principalmente.

LAS PRINCIPALES REFERENCIAS TEÓRICAS

Diversas investigaciones (Létourneau, 2006a-b, 2014; Barton, 2008) muestran como el profesorado, la familia, los medios de comunicación y el entorno socioafectivo tienen mayor incidencia en los relatos históricos de alumnos y alumnas que los libros de texto o el currículum oficial. Si como sugiere Létourneau (2006a-b, Létourneau-Caritey, 2008), el profesorado tiende a reproducir el “relato oficial”, el alumnado se encuentra con un único discurso histórico que tiende a legitimar. Este discurso, o “relato oficial”, explica “el pasado” de la comunidad resaltando los eventos “traumáticos” y/o los héroes y anti-héroes (Anderson, 1983; Kaplowitz, 1990; Carretero, 2013). Además suele transmitirse en muchas ocasiones de manera acrítica de unos (profesorado, familia, amistades, medios de comunicación...) a otros (alumnado).

Las implicaciones de esta construcción acrítica de los relatos históricos son múltiples. Por un lado, según los criterios que se sigan para realizar la selección de los contenidos históricos puede favorecer el interés por la historia o su desinterés (tipo de protagonistas, significatividad, vinculación con el pasado, etc.).

Y por otro, las narraciones históricas contribuyen de manera clara a la construcción de identidades (Ricoeur, 1984, Schmidt-Barca, 2009; Falaize-Heimberg-Loubes, 2013), por lo que empatizar con los protagonistas es muy importante, ya que si en la historia escolar no aparecen variedad de “personajes” (y por variedad entendemos hombres pero también mujeres, niñas, niños, ancianos, ancianas, pobres, pueblo gitano, pueblo judío, musulmanes, etc., es decir, los que denominamos ‘los invisibles’), el alumnado puede entender que ‘la historia la hacen’ un único grupo de individuos (hombres con poder político, social, económico, militar...) y llegar a la conclusión que las personas como ellos y ellas no “hacen historia” (Smith Crocco, 2008; Sant-Pagès, 2011; Hernández Sánchez, 2012; Pagès-Sant, 2012; Wertsch, 2012; Pagès-Villalón, 2013).

En otras palabras, las narraciones históricas y sus protagonistas contribuyen a los procesos de interpretación del presente y a la toma de decisiones sobre los futuros alternativos (Lebow, 2006; Sant-Pagès, 2012).

Además de analizar el contenido de los relatos, también es muy interesante analizar la estructura de los textos para poder valorar el desarrollo del pensamiento y de la consciencia histórica del alumnado (Pagès, 2009; Santisteban, 2010; Grau, 2014), ya que ello nos da información sobre las relaciones que sus autores establecen, la causalidad utilizada, y el análisis realizado. En definitiva, nos da información sobre cómo los alumnos construyen el pensamiento histórico y cómo lo utilizan para interpretar el presente y plantearse el futuro.

EL CUESTIONARIO Y LA MUESTRA

A continuación, se describen brevemente el cuestionario que se diseñó para la recogida de datos (consensuado con el equipo internacional) y la muestra a la que se le pasó.

El cuestionario

Para averiguar qué saben los alumnos sobre la HdC se utilizó un cuestionario que se pasó a un total de 287. Eran alumnos que habían finalizado las dos etapas de la escuela obligatoria en Cataluña: la educación primaria y la educación secundaria. Para poder calibrar los resultados se pasó en el primer trimestre del curso (2011-2012). De esta forma se pretendían evitar en la medida de lo posible las interferencias entre los conocimientos que poseían y los que iban a incorporar en el curso que iniciaban y que, probablemente, modificarían los conocimientos anteriores. Los centros que participaron en la investigación eran tanto públicos como concertados, y estaban situados en la ciudad de Barcelona y en el área metropolitana.

El instrumento utilizado fue un cuestionario consensuado con los compañeros del equipo internacional, a partir del diseñado por Létourneau-Caritey (2008). El cuestionario tenía tres preguntas. La primera cuestión era una pregunta en la que se pedía a los alumnos “¿Qué sabes de la HdC (Historia de Catalunya)?”. Se trataba de una pregunta abierta en la que los alumnos podían exponer aquellos aspectos que mejor recordaban sobre el tema, en un espacio máximo de una página. La segunda cuestión planteada

pretendía indagar en cómo/dónde habían aprendido estos conocimientos. Para ello se le daban dieciocho opciones de las que debían seleccionar cinco y ordenarlas según la importancia. Finalmente, se pedía a los alumnos que escribiese una frase o palabra que sintetizara, según su opinión, la HdC.

La muestra

El cuestionario se pasó a un total de 246 alumnos de educación primaria (12 años) de cuatro centros educativos diferentes (dos públicos y dos concertados) y de diferentes niveles socioeconómicos. Había un equilibrio de género, ya que el 49,5% eran chicos y el 50,5% eran chicas. El 80% habían nacido en Cataluña, y el 20% en el extranjero, especialmente de Latinoamérica y el Magreb. Todos escribieron sus textos en lengua catalana.

La muestra de educación secundaria (16 años) fue más reducida. Se pasó a 41 alumnos, manteniéndose el equilibrio de género (48% chicos y 52% chicas). Eran dos grupos de dos centros educativos públicos diferentes, con familias de diferente nivel socioeconómico. El 75% habían nacido en Cataluña, y el 25% restante en el extranjero, siendo su origen principalmente Latinoamérica y el Magreb. El 100% escribieron sus textos en catalán.

LOS RESULTADOS OBTENIDOS

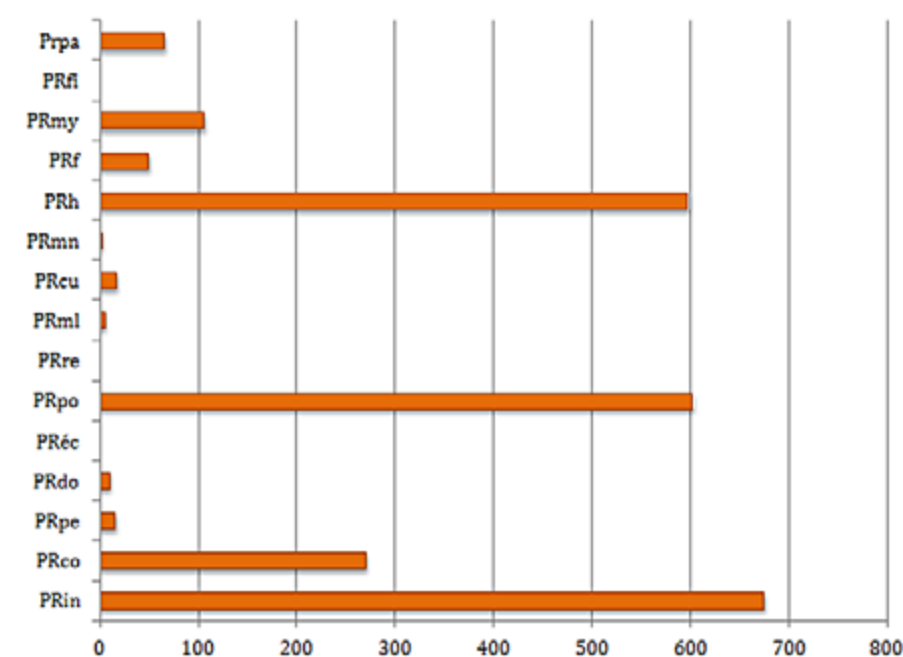
En cuanto a los aspectos a analizar para este trabajo - los personajes y los lugares que no aparecen, es decir, los invisibles - en el cómputo global de los resultados obtenidos de educación primaria y de secundaria, no se aprecian diferencias significativas entre las respuestas del alumnado de ambas etapas. Ciertamente, en secundaria hay algunos detalles más, hay más precisión, e incluso se podría afirmar que la información histórica que aparece es más ajustada, pero aplicando el análisis comparativo a partir del esquema pactado en el equipo de investigación internacional, los resultados no son significativamente diferentes entre el alumnado de ambas etapas. Podemos avanzar que los invisibles, prácticamente no aparecen en ningún texto, independientemente de la etapa educativa.

Finalmente, se presentan los resultados que hacen referencia a los lugares y a las fuentes dónde consideran que han aprendido lo que saben de historia de Cataluña.

Los personajes que aparecen

El análisis de los personajes que aparecen en las narrativas de los alumnos se ha clasificado tal y como aparecen en el gráfico 1, que muestra la cantidad de veces que son nombrados en el total de los textos.

Los resultados indican que la mayoría de personajes citados son individuos, hombres, que tuvieron un rol político (Guifré el Pilós, Jaume I, Franco, Lluís Companys, como ejemplo), seguidos de referencias a protagonistas colectivos (íberos, griegos, romanos, musulmanes...) y míticos o ficticios (Sant Jordi o el propio Guifré el Pilós). Cataluña también aparece varias veces nombrada como casipersonaje, junto con otras estructuras políticas (Francia, España, como ejemplo), tal y como se observa en el gráfico 2.



Códigos: PRin=individual; PRco=colectivo; PRpe=dominado; PRdo=dominante; PRéc= económico; PRpo=político(los personajes como reyes, condes, etc., se han considerado 'políticos' a no ser que se vincularan claramente a batallas); PRre=religioso; PRml=militar; PRcu=cultural; PRmn=minorías; PRh=hombres; PRf=mujeres; PRmy=míticos (se incluye a Guifré el Pilós cuando éste aparece como un mito); PRfi=ficticios; Prpa=Catalunya com a personatge.

Gráfico 1. Tipología de personajes que aparecen mencionados.

Fuente: elaboración propia.

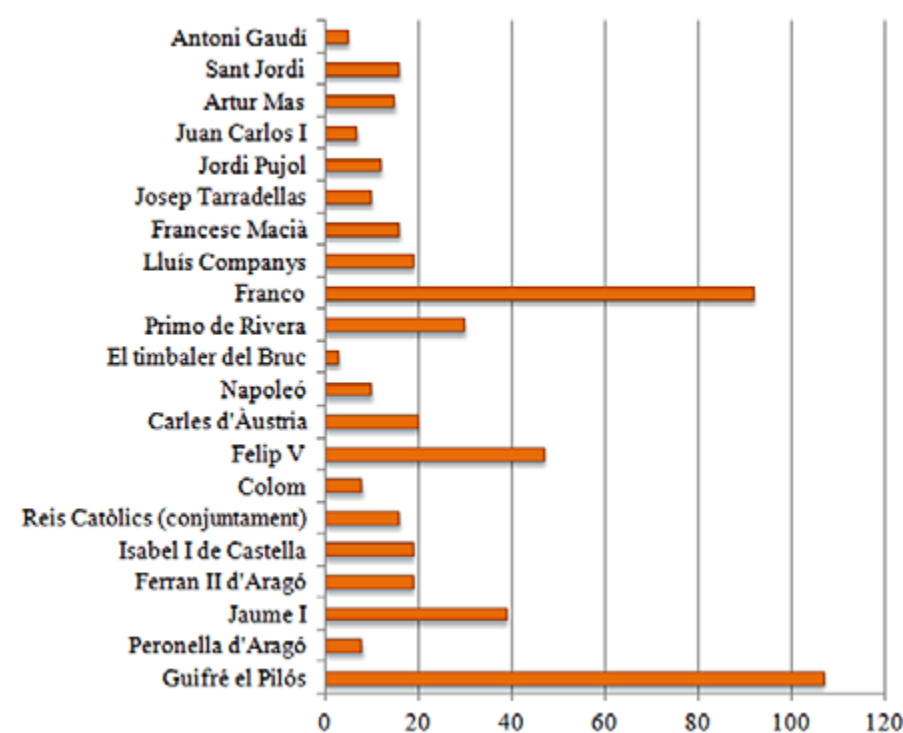


Gráfico 2. Principales protagonistas nombrados (igual o superior a 3 veces).

Fuente: elaboración propia.

Los personajes que no aparecen, los invisibles

Los gráficos anteriores nos permiten observar cuáles son los personajes que aparecen, es decir, quiénes son los protagonistas de la historia según el alumnado. Pero también nos permite hacer la lectura a la inversa: ¿Quiénes son los invisibles? ¿Quiénes no aparecen? ¿Quiénes no son nombrados? ¿Quiénes parece que no protagonizaron la historia?

Ante estas preguntas se puede apreciar que no aparecen grupos étnicos minoritarios (gitanos, judíos, moriscos, musulmanes...), ni pobres, ni niños ni ancianos, ni tampoco mujeres, y las tres o cuatro que aparecen nombradas lo hacen el calidad de ‘esposa de rey’ (a excepción de Isabel I).

La inmensa mayoría de los relatos históricos se caracteriza por no tener en cuenta a ninguno de los colectivos considerados ‘invisibles’. De hecho, ninguna narración es protagonizada por un ‘invisible’. Literalmente podemos afirmar que ‘los invisibles no aparecen’, no son nombrados.

Pero además, hay otro aspecto a considerar también muy importante. Y es que hay un gran número de relatos donde no aparece ningún tipo de protagonista, es decir, son relatos donde no aparecen personas ni grupos. No hay referencias a ‘nadie’. Es como si en el pasado no hubiera existido nadie que protagonizara los hechos descritos, como puede observarse en el siguiente gráfico:

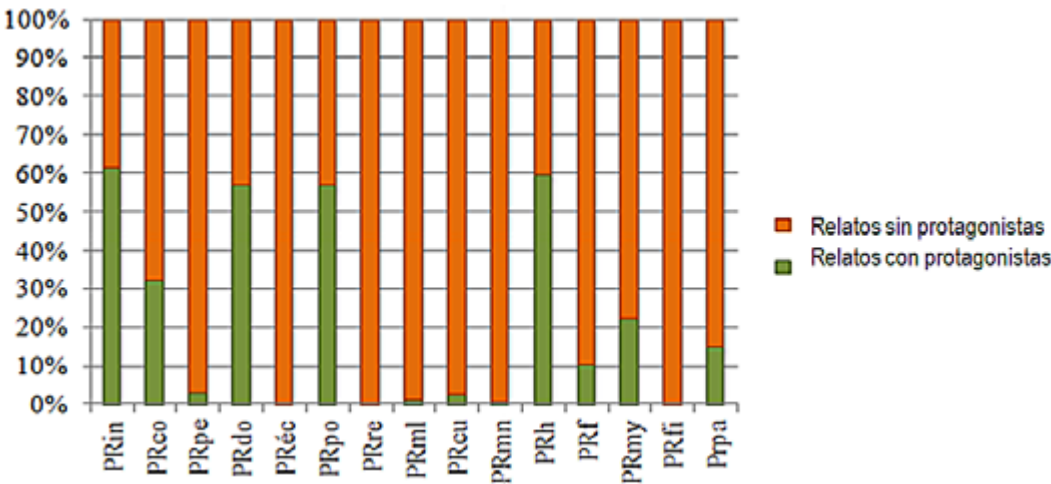


Gráfico 3. Porcentaje de relatos que hacen o no alguna referencia a protagonistas o personajes. Fuente: elaboración propia.

Se podría afirmar, que (1) una gran mayoría del alumnado considera que Cataluña es un territorio que ha sido invadido y ocupado en diferentes momentos de su historia. Algunos de estos colectivos aparecen, pero de manera meramente enumerativa: “Llegaron íberos, musulmanes, romanos, griegos, bárbaros...”. (2) Es un lugar en el que se han desarrollado diversas guerras (guerra dels Segadors, de la Independencia...). Y (3) donde los líderes políticos han tomado decisiones por su cuenta (Guifré el Pilós, Felipe V, Franco...). Se trata de una visión estereotipada en la que agentes externos perturban la vida de los habitantes de Cataluña, mientras que otros toman las decisiones. Parece que la

historia es de los otros, de los que pasaron y de los que mandaron. Y mientras ‘nosotros’ siempre hemos estado aquí, como algo inmutable. Aunque, este ‘nosotros’ tampoco se presenta, se describa. No se sabe quién es, ya que no aparece, también es invisible.

Aunque cierto es, que se consideran positivos aquellos aspectos patrimoniales que estos *invasores* dejaron (obras arquitectónicas, cultura, lengua...) y que ahora configuran la cultura y la identidad catalana.

¿Dónde piensan que lo han aprendido?

Los resultados obtenidos en la segunda pregunta [Escoge 5 proposiciones, las que tú consideres más importantes de la lista que hay a continuación. Ordénalas del 1 al 5 (la 1 será la que consideres más importante, 5 la que consideres menos importante)], han sido, en el caso del alumnado de educación primaria, los siguientes:

Tabla 1. Resultados alumnos de primaria.

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción
	%	%	%	%	%
Clases	52%	11%	5%	4%	3%
Familia	11%	14%	10%	4%	6%
Otras personas	3%	7%	6%	7%	7%
Películas TV	1%	4%	4%	9%	6%
Programas TV	3%	3%	5%	6%	6%
Cine	1%	4%	5%	3%	7%
Documentales	4%	9%	11%	8%	9%
Lecturas de hist.	2%	7%	8%	8%	7%
Novela	0%	0%	1%	4%	3%
Cómics	0%	0%	2%	4%	1%
Libros de historia	6%	9%	7%	9%	8%
Revistas	0%	1%	4%	1%	2%
Visitas museos	4%	9%	14%	10%	6%
Actos patrióticos	0%	1%	1%	1%	1%
Visita lugares hist.	4%	10%	10%	7%	9%
Juegos de video	1%	0%	2%	4%	7%
Internet	4%	6%	5%	12%	16%
Otros	3%	2%	0%	0%	1%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, las opciones donde los alumnos dicen que han aprendido historia son: la escuela (1), la familia (2), los museos (3), internet (4), y los documentales (5). A partir de estos resultados, se podría afirmar los medios de comunicación aparentemente no les han influido especialmente (o conscientemente), ya que de las dieciocho opciones ubican a los medios entre la décima y la decimotercera. En consecuencia parece que el alumnado de primaria no ha aprendido historia a través de los medios de comunicación. También puede observarse que las opciones cómics, novelas y revistas han sido las menos seleccionadas.

Por lo tanto, se puede afirmar que el peso de la “historia enseñada” y la influencia de la familia son dos opciones fundamentales en la construcción de sus relatos.

En lo referente a los alumnos de educación secundaria, los resultados han sido los siguientes:

Tabla 2. Resultados alumnos de secundaria.

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción
	%	%	%	%	%
Clases	56%	13%	3%	8%	0%
Familia	15%	18%	6%	10%	12%
Otras personas	0%	8%	6%	13%	12%
Películas TV	0%	8%	9%	5%	0%
Programas TV	0%	0%	3%	5%	0%
Cine	5	5%	14%	15%	3%
Documentales	3%	11%	0%	8%	9%
Lecturas de hist.	3%	0%	3%	3%	12%
Novela	0%	0%	3%	0%	6%
Cómics	0%	0%	0%	0%	0%
Libros de historia	10%	16%	11%	3%	0%
Revistas	0%	3%	0%	0%	6%
Visitas museos	3%	11%	6%	15%	12%
Actos patrióticos	0%	0%	3%	0,0	12%
Visita lugares hist.	0%	0%	14%	8%	0%
Juegos de video	0%	3%	6%	0%	0%
Internet	5%	5%	14%	8%	18%
Otros	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia.

Las opciones elegidas son: la escuela (1), la familia (2), internet (3), los museos (4), y el cine (5). Tampoco para este alumnado los medios de comunicación son relevantes, ya que de las dieciocho opciones los ubican entre la octava y la decimocuarta.

Por lo tanto, se puede afirmar que los alumnos – tanto de primaria como de secundaria - consideran a la escuela y a la familia como los dos agentes más influyentes en la construcción de sus conocimientos históricos y de sus relatos. Y no parece que los medios de comunicación influyan conscientemente, o así lo afirman.

Esta situación nos hizo plantear la cuestión siguiente: ¿cómo se puede decir que estamos en la sociedad de la información, donde la presencia de los medios de comunicación es constante (canales de televisión, redes sociales, plataformas virtuales...) y, en cambio, no haya sido una de las opciones más escogidas, cuando sabemos que todo del alumnado mira la televisión y consulta internet (youtube, blogs, wikipedia...) en diversos momentos del día, sea en casa o en la escuela?

Nos aventuramos a afirmar que cuando los alumnos ven documentales o películas o consultan internet en la escuela, no lo consideran como una fuente de información en sí mismas, sino que consideran que la fuente es la ‘escuela’. Y que cuando miran programas de televisión como películas, series o documentales con alto contenido histórico, no lo vinculan con el contenido que les enseñan en la escuela, sino con el ocio y el tiempo libre porque no tienen la sensación o la percepción de ‘estar aprendiendo’.

Es difícil pensar que los medios de comunicación no sean una de las fuentes de influencia más importantes en la sociedad actual, ya que la presencia y el consumo de contenidos históricos es muy elevado y habitual en nuestras sociedades. Es posible que el alumnado piense que en la ‘escuela aprende’ y ‘fuera se divierte’ (González-Monfort-Santisteban-Oller-Pagès, 2013).

Si se analizan las respuestas, los medios de comunicación - entendidos en su sentido más amplio -, también se pueden considerar como unas fuentes invisibles de conocimiento, ya que no se utilizan para aprender, para informarse.

No obstante, los resultados se alinean con algunas investigaciones que constatan que la escuela tiene poca influencia en la construcción del sentido que los alumnos y alumnas le otorgan a la historia. Estas investigaciones destacan que la gran influencia en la construcción del sentido está en el peso de la familia, los medios de comunicación o el entorno socioafectivo (Barton, 2010; Létourneau, 2006b y 2014).

CONCLUSIONES

En cada uno de los apartados, se han apuntado los resultados y las conclusiones, pero en este queremos hacer un especial énfasis en lo referente a la continuidad y discontinuidad de los textos. Se podría afirmar que la discontinuidad es la principal característica de los relatos. No hay un relato armónico, sino que parece que la historia es un listado de hechos o situaciones aisladas sin ninguna conexión entre ellos o que se

suceden sin ningún tipo de relación (pasa un hecho y luego otro, sin relación entre ellos, sin causas ni consecuencias, sin protagonistas). Tampoco se ubican los hechos históricos en un contexto, ni hay un dominio claro de la cronología.

Como síntesis, se puede afirmar que los alumnos – tanto de primaria como de secundaria – tienen bastantes dificultades para construir una narrativa histórica continua, estructurada, contextualizada e interconectada. Así, tan solo el 33% de los relatos tienen una continuidad (aunque sea simple). Sólo el 15% utilizan los conectores temporales de manera correcta y adecuada. Se puede afirmar que el 67% de los relatos son textos discontinuos que tienen una estructura de listado, enumeración o yuxtaposición. Las estructuras narrativas son lineales y con una estructura interna enumerativa.

En relación con la manifestación de opiniones o con la realización de algún tipo de valoración, (Pla, 2005; Grau, 2014) tan sólo el 4% de los relatos hacen algún tipo de juicio de valor de manera explícita, un 11% parece que hacen alguna interpretación pero de manera muy sutil, y el 85% restante no hacen ninguna valoración. Esto puede deberse tanto a que los alumnos no se sienten protagonistas de la sucesión entre el pasado, el presente y el futuro. Es decir, parece que la historia ‘no va con ellos’. No se sienten herederos del pasado, ni protagonistas del presente y del futuro, ¿se considerarán también invisibles?

Consideramos preocupante que en los relatos históricos de los alumnos prácticamente no aparezcan protagonistas, y los que son nombrados sean tan solo los ‘hombres poderosos políticos militares’. No hay mujeres, no hay niños ni ancianos, no hay minorías culturales, sociales o religiosas, no hay colectivos. Los invisibles, que estuvieron allí y formaron parte del pasado, no salen en los relatos históricos escolares. Muchos son los relatos que no tienen ningún protagonista. Aunque en algunos casos, son los territorios que aparecen como personajes, es decir, son casipersonajes que se les otorga características humanas porque sufrieron la invasión, la ocupación, el ataque, y algunos ganaron y otros perdieron.

Estos resultados nos hacen pensar en ¿Quiénes son los protagonistas de la historia, según los alumnos y alumnas? ¿Quién tomó las decisiones, y por extensión, quién o quiénes las toman ahora? ¿Consideran que ellos son protagonistas del presente? ¿Quién protagonizará el futuro? ¿Quién decide?

En el momento de redactar este texto (2015), el discurso independentista en la sociedad catalana es muy presente. Ha habido varias movilizaciones ciudadanas multitudinarias y algunas elecciones que ponen de manifiesto el interés creciente por la demanda de independencia de Cataluña. No obstante, en los textos, este sentir no aparece. Tal vez se deba a que la muestra se recogió en 2012, por lo que tan sólo el 5% de los relatos muestran explícitamente símbolos de pertenencia a Cataluña o el 3% de las narraciones hacen referencia explícita a la independencia. Pensamos que si la muestra se recogiera ahora, estos dos aspectos se verían modificados. Pero no creemos que hubiera muchas ni sustanciales diferencias en lo referente a los puntos analizados en este trabajo.

Ante estos resultados, y estas conclusiones, es necesario seguir con investigaciones de este tipo para conocer las características de las narraciones en profundidad y poder diseñar propuestas para intervenir en la práctica y en la formación de los futuros docentes. Queda mucho trabajo por realizar, y un largo camino por recorrer. Ahora es el momento en que desde la investigación se deben hacer propuestas para innovar y mejorar la enseñanza de la Historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. R. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. En L.S. Levstik - C.A. Tyson. *Handbook of research in social studies education* (pp. 239-258). New York; London: Routledge.
- Barton, K. C. (2010). "Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia". En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 97-114.
- Carretero, M., Castorina, J.A. y Levinas, L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. En: S. Vosniadou (Ed.). *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 269-287). New York: Routledge.
- Falaize, B., Heimberg, C. y Loubes, O. (2013). *L'école et la nation*. Lyon: Ens éditions
- González-Monfort, N., Santisteban, A., Oller, M. y Pagès, J. (2013). "LA influencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico de los alumnos de primaria y secundaria". En: DIAZ MATARRANZ, J.-SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A.-CASCAREJO GARCÉS, A. (eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (p. 241-253). Alcalá de Henares : Servicio de publicaciones UAH.
- Grau Verge, F. (2014). *Els relats històric a les aules de secundària*. UAB : tesi doctoral.
- Hernández Sánchez, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad. En: N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol.I (pp. 63 – 72). Sevilla: Díada- APUDCS.
- Kaplowitz, N. (1990). National Self-Images, Perception of Enemies, and Conflict Strategies: Psychopolitical Dimensions of International Relations. *Political Psychology*, 11, 39-81.
- Lebow, R. N. (2006). *The Politics of Memory in Postwar Europe*. Durham: Duke University Press.
- Létourneau, J. (2006a) "Mythistoires de losers : Au coeur du roman historial des Québécois d'héritage canadien français". En: *Histoire sociale/Social History*, 39 (77), 157-180.
- Létourneau, J. (2006b). "Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of young Québécois". En: SANDWELL, R. (dir.) *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada* (p. 70-87). Toronto, University of Toronto Press.
- Létourneau, J. (2014). Je me souviens ? *Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Québec : Groupe Fides.
- Létourneau, J. y 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), 69-93.

- Pagès, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 7, p. 69-91.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?". *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*, 25 (1), 91 - 117.
- Pagès, J. y Villalón Gálvez, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta calasantiana: publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica*, 109, 29-66.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Ricœur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. III). Chicago: University of Chicago Press
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?". *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Sant, E. y Pagès, J. (2012), "Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa". En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol.I (pp. 363 – 372). Sevilla: Díada- APUDCS.
- Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*, nº14, p. 34-56.
- Schmidt, M. A. y Barca, I. (2009). *História: perspectivas da educação histórica*. Porto: Editora Unijuí.
- Smith Crocco, M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En Levstik, L.S. – Tyson, C.A. (eds.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 172-196). New York; London: Routledge.
- Wertsch, J. V. (2012). Texts of Memory and Texts of History. *L2 Journal*, 4(1), 9-20.

HACIA UNA INTERVENCIÓN RESOLUTIVA DE REALIDADES PROBLEMÁTICAS TEMPORALES. DESARROLLO METODOLÓGICO DE UN CASO PRÁCTICO: LA POBREZA EN EL MARCO DE LA CRISIS ECONÓMICA ACTUAL

VÍCTOR GRAU FERRER
Universidad Rovira i Virgili
victor.grau@urv.cat

EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO A PARTIR DE REALIDAD PROBLEMÁTICAS TEMPORALES

La realidad actual está sometida a un nuevo episodio de crisis económica que trasciende en todos los aspectos de la vida de las personas: política, moral, etc. Debemos plantearnos si estamos frente a una crisis sistémica. Una situación que es causa y consecuencia al mismo tiempo de años pasados. Desde los estamentos políticos y financieros se nos invita a asumir una postura de acato frente a las medidas políticas y económicas aplicadas confiando que, con el tiempo, llegaremos a una nueva estabilidad. Además se nos obliga a creer ciegamente en discursos históricos que pretenden ser argumentos justificables de la retahíla de medidas implementadas. ¿Esta es la postura que debe adoptar la ciudadanía actual? La sensibilización y las protestas ante la problemática socioeconómica ha ido creciendo con los últimos años. La educación no puede permanecer al margen de las exigencias sociales: debe afrontar los retos que plantea la sociedad actual.

El contexto actual es una oportunidad para fomentar el desarrollo el análisis interdisciplinario mediante el uso de la enseñanza de las ciencias sociales. La escuela debe atender las problemáticas que suceden en el mundo y en el entorno. Los alumnos deben ser protagonistas de un futuro mejor; un futuro que en breve se transformará en presente. El tiempo es una herramienta útil para descubrir hechos y decisiones que han condicionado la construcción social. Permite entender las circunstancias que nos han traído hasta nuestros días y plantear formas de acontecer en el futuro que persiga la mejora cívica y democrática (Grau, 2013). La formación del alumnado debe fomentar la obtención de capacidad de análisis y estudio crítico de la realidad y planteo de alternativas.

Vivimos en el mundo de la información. Pero aún así la problemática existente se ofrece desde una perspectiva genérica que excluye colectivos sometidos a la invisibilidad social. La agenda informativa está marcada por los partidos políticos, las jerarquías económicas y políticas supranacionales y por un magma social que no siempre es plural.

EL TIEMPO SOCIOHISTÓRICO: HACIA UNA NUEVA FORMULACIÓN EDUCATIVA DEL TIEMPO

El tiempo es un concepto complejo que se debe estudiar a partir de un análisis amplio y transdisciplinario de la realidad social (Pagès y Santisteban, 1999). Ha tomado a lo largo de la historia significados distintos resultado de la gran diversidad de experiencias entre las sociedades existentes. La formulación didáctica del tiempo sociohistórico pretende favorecer la comprensión y aprendizaje del tiempo a partir de representaciones sociales existentes en la realidad social (Valencia, 2007).

El tiempo sociohistórico está definido por la existencia de un marco único en el cual se representan, utilizan y se perciben las acciones de los individuos organizados en sociedad. Un marco donde se diferencian dimensiones distintas (pasado, presente y futuro) y tiempos particulares (lineales, bifurcados, circulares, etc.) definidos por categorías latentes; elementos característicos y presentes permanentemente en el tiempo que nos permiten descifrar el tiempo. Se concreta a partir del conocimiento de manifestaciones de la realidad constituidas por hechos, contextos y estructuras sociales determinadas. No es solo un recurso de orientación temporal sino un recurso social que permite evidenciar la construcción de la sociedad basada en movimientos y cambios permanentes entre las estructuras sociales a ritmos distintos. Rechaza la narrativa cronológica sin sentido y favorece la dinámica del movimiento temporal: los múltiples pasados, presentes, futuro; una multiplicación de tiempos convergentes y divergentes que evitan el reduccionismo de la perspectiva cronológica. Se explica a partir del descubrimiento de relaciones interdependientes que permiten conocer el devenir cambiante de las sociedades. Permite distinguir direccionalidades temporales posibles, establecer relaciones razonadas entre sucesión y simultaneidad, observar cambios y permanencias, establecer principios de causalidad, identificar duraciones, ritmos y velocidades y evaluar la evolución dentro de los parámetros de progreso o declive.

Las Dimensiones del Tiempo Sociohistórico: Usos Didácticos

El estudio de circunstancias temporales en aula tiende a ser compartimentado y sin relación dimensional: pasado, presente y futuro. El tiempo sociohistórico plantea una fórmula de intervención para el desarrollo del pensamiento histórico. Las dimensiones del tiempo sociohistórico (Grau, 2013) son espacios temporales habilitados sin delimitaciones fijas instituidas. Son los propios alumnos quienes, a partir del conocimiento, estudio y desarrollo de relaciones entre las distintas realidades problemáticas, determinan la posición de estas. Toman sentido y diferenciación a medida que se trabajan problemáticas temporalizadas con un eje temático común en cada una de ellas.

Pasado. Espacio de razonamiento y de debate abierto y profundo de situaciones problemáticas conocidas a partir de información situada en un contexto temporal concreto. Permite distinguir varios fenómenos históricos en un contexto amplio y poner de manifiesto la complejidad del pasado y vincula también los problemas históricos con el presente. Busca respuestas a preguntas de perfil histórico surgidas de necesidades sociales y evita historias lineales y monografías cerradas.

Presente. Dimensión clave para entender la dinámica temporal: núcleo central del campo que conjuga pasados y futuros. Engloba realidades tangibles; dimensión que otorga unidad al tiempo entre un pasado lejano y un futuro incierto. Contiene la memoria de las realidades pasadas y la expectativa de las realidades que deben acontecer. Permite desplazarse hacia adelante y hacia atrás para reconstruir o reinterpretar la historia de los hechos, las causas, los antecedentes inmediatos o más alejados así como proponer alternativas al futuro.

Futuro: dimensión en constante construcción a partir de la acción social que se sucede en el presente. La construcción del futuro y la intervención social del alumnado son dos aspectos inseparables de las ciencias sociales y su aprendizaje. El alumnado debe percibir que el tiempo es también futuro y que está por construir. Con el desarrollo de nuevas capacidades y actitudes se puede modificar la realidad en un sentido de mejora.

Definición y Selección de Realidad Problemáticas Temporales: Usos Didácticos

Las realidades problemáticas temporales son representaciones concretas de la realidad social que permiten leer e interpretar el mundo en el tiempo a partir de situaciones temporales definidas por una temática concreta. Permiten yuxtaponer hechos en contextos que afectan la dinámica de estructuras sociales concretas. Los hechos permiten observar formas múltiples de actuación de los hombres y las formas de interrelación entre los propios hechos. Los contextos, el conjunto de condiciones articuladas entre sí que caracterizan los movimientos de la sociedad. Y las estructuras sociales, las formas de interacción mutua entre los diversos grupos sociales en los diversos niveles sociales existentes y el grado de interdependencia recíproca.

Categorías latentes del Tiempo Sociohistórico: Usos Didácticos

Los grupos sociales, desde que han desarrollado conciencia colectiva, se organizan en el territorio mediante una serie de instituciones que mantienen unas estructuras concretas de poder y unas funciones determinadas. Estas instituciones están regidas por costumbres, normas, derechos y deberes que rigen la convivencia entre sus miembros.

La sociedad se organiza de múltiples maneras, para defender intereses comunes, por afecciones compartidas, por vecindad, por opciones políticas, etc. Las categorías latentes permiten conocer la organización geográfica, económica, política, ideológica, comunicativa (conocimiento e ideas), cultural (creencias, valores y tradiciones) y de la vida cotidiana (Grau, 2013). Las sociedades están constituidas por fundamentos propios procedentes

del conjunto de relaciones entre los aspectos organizativos citados anteriormente. Son estas relaciones las que permiten conocer los cambios que se producen en el tiempo (Vilar, 1975). La escuela debe permitir la necesaria mejora de la organización social en términos democráticos mediante el conocimiento de todos aquellos factores que determinan la vida en sociedad.

EL TIEMPO SOCIOHISTÓRICO: HERRAMIENTA ÚTIL PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DEMOCRÁTICO Y CÍVICO DE LAS SOCIEDADES

La escuela debe posibilitar un auténtico desarrollo democrático. Pero no hay democracia sin conocimientos que permitan entender el mundo en el tiempo (Benejam, 2014). Se debe educar la ciudadanía para que tomen decisiones en el sentido correcto y puedan planificar su desarrollo colectivo.

La formulación del tiempo sociohistórico permite observar que cada individuo en el tiempo ni piensa ni actúa de la misma forma y que por lo tanto existe pluralidad de opciones frente las situaciones que se plantean. Permite aprender la necesidad de fundamentar un discurso informado, basado al buscar razones, causas y efectos de las cosas mediante el pensamiento crítico y descifrar intencionalidades. Permite evitar el discurso lineal único, el simplismo, el adoctrinamiento y el partidismo. Permite fomentar la participación activa de los niños y niñas en la construcción de su propio conocimiento. Les permite participar a partir de lo que sabe, de lo que cree y lo que desea, en la construcción de un proyecto común y colectivo atendiendo los precedentes históricos de la sociedad a la cual forma parte. La participación real de los alumnos en cuestiones sociales les permite conectar con el mundo, conocer la humanidad e identificarse con sus aspiraciones, implicarse con sus problemas y proceder en un sentido de responsabilidad personal y social.

CONCRECIÓN METODOLÓGICA PARA EL DESPLIEGUE TEMÁTICO: LA POBREZA EN EL MARCO DE LA CRISIS ECONÓMICA

La complejidad de las crisis económicas radica en la simultaneidad de varios desequilibrios que se alimentan los unos a los otros. Los costes sociales de las crisis son insuperables ya que desencadenan dinámicas entre la sociedad, amenazadas por la pobreza y la exclusión. Las sociedades soportan todo tipo de dificultades. Las consecuencias sociales de la actual crisis económica son una razón suficiente para justificar su enseñanza en la escuela.

La crisis actual ha permitido, de nuevo, la aparición de desigualdades ancestrales a un ritmo aterrador. Ha evidenciado una falta de diagnóstico entre los diferentes agentes y organismos. Esto impide encontrar una salida unánime a esta crítica situación. Además, su análisis se plantea desde una perspectiva retrovisor: sólo se observan las desigualdades ya creadas. Se debe, pues, crear un proyecto compartido, que ya existió en el pasado, aunque surgió después de sucesos dramáticos.

Escoger la realidad problemática temporal

El tema escogido debe ligar mediante hechos, contextos y estructuras afectadas la inquietud del alumno con las intenciones propias que definen las ciencias sociales: actuar para pensar y pensar para actuar (Gavaldà, 2010). La enseñanza de las ciencias sociales debe centrarse en el estudio de problemas relevantes, significativos para los alumnos y urgentes para la sociedad. Los alumnos deben desarrollar un pensamiento informado, crítico, autónomo y compartido. El alumnado vive de forma directa o indirecta el malestar y los miedos de la crisis en su entorno más cercano: familiares en situación de paro, dificultades para hacer frente a la hipoteca o a las necesidades básicas de subsistencia. Los alumnos perciben las dificultades que se han generado en torno las familias hecho que determina las formas de afrontar la actualidad y el futuro más inminente (Pagès, y González, 2010).

Concretar la problemática

Para concretar la temática hay que determinar qué pretendemos trabajar: 1) Conocer las causas y consecuencias de la actual crisis, 2) Desarrollar una conciencia crítica mediante un repaso histórico de realidades vividas en tiempos pasados de forma comparativa. 3) Formar actitudes responsables, comprometidas y solidarias. La concreción metodológica debe ejecutarse a partir de los criterios curriculares establecidos para las ciencias sociales; en el caso escogido, nivel de ciclo superior de primaria.

Buscar ejes temáticos operativos

La crisis económica es una problemática de índole macroestructural. Trabajarla en su totalidad implica desplegar gran número de ejes de trabajo. En este caso, para evidenciar de forma ejemplar la formulación del tiempo sociohistórico, se ha concretado un solo eje temático: la pobreza en el marco de la crisis económica.

La pobreza es una problemática universal y local a la vez que permite atender la invisibilidad social. Un problema que necesita respuestas inmediatas y cambios estructurales en el sistema político, económico y social. Escuchando y leyendo intervenciones en los medios parece que se trate de un problema actual sin legado histórico. Es obvio, pero, que ha tenido una presencia latente en el tiempo con despuntes en momentos concretos de la historia.

Concretar las categorías latentes en el tiempo

La selección de categorías latentes debe fijar unos objetivos en el tiempo. En este caso, pretenden cuestionar el cumplimiento de los derechos fundamentales de los trabajadores y trabajadoras a lo largo de la historia, la existencia del estado del bienestar y las decisiones tomadas sobre los recortes en derechos sociales, discutir el término desarrollo continuo que defienden ciertos postulados epistemológicos y recuperar la credibilidad de las organizaciones e instituciones que sustentan la vida democrática. Comprender la situación actual y hacer estudio histórico comparativo con otras situaciones temporalizadas en

el pasado para establecer puntos conexos que aún se mantienen. Y, definir o redefinir un modelo de aspiración futura mediante la búsqueda de alternativas desde varios espacios de participación: social, política, etc. Se debe estudiar el pasado y el presente de forma analítica y el alumnado debe despojarse de líneas constantemente ascendentes hacia el progreso. Se debe plantear un estudio realista mediante concreciones particulares y que sean ellos mismos quienes valoren la evolución social. Las categorías latentes son: trabajo, ingresos y prestaciones, educación, salud y alimentación, vivienda y participación social.

Las crisis provocan un fuerte aumento del desempleo, presionan a la baja los salarios de los miembros ocupados de una familia, fomentan la política de recortes, algunos de los servicios públicos dejan de ser de calidad y pasan a ser asistenciales, el derecho a la vivienda se ve amenazado por los desahucios y la participación se reduce sustancialmente mediante políticas mordaza. Si hay desempleo no se generan ingresos suficientes para escapar de una situación vulnerable. Si no existen una redistribución de bienes o capital los sectores más vulnerables tienen mayores dificultades para superar complejidades. Se deben plantear nuevas formas para distribuir la riqueza de forma equitativa. Si la función educativa sufre amenazas, se socava la capacidad de crecimiento personal y social de las personas. Si el sistema de salud pública sufre restricciones, se desatiende una de las funcionalidades vitales en la vida de las personas. Si se vulnera el derecho a la vivienda, se desprotegen las familias de hogar y protección digna.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Deben escogerse dos situaciones temporales distintas que permitan profundizar en contextos de crisis económica; por ejemplo, 1929 y hoy en día. A continuación, se debe plantear una serie de actividades que permitan el estudio comparativo de las distintas situaciones temporales escogidas. Veamos algunos ejemplos de actividades:

Vivienda. Se forman grupos de trabajo: unos se encargaran de construir una maqueta inspirada en la situación contextual pasada y otros, en la situación contextual actual. Deben pensar cómo hacerlo mediante la búsqueda de información: características de sus habitantes, formas de organización, etc. A continuación se les plantea preguntas reflexivas para que aborden las problemáticas para conseguir una vivienda digna.

Participación. Se entrega a los alumnos dos recortes de periódico (reales o simulados) sobre dos conflictos distintos de protesta social en cada situación temporal planteada inicialmente. Deben hacer un análisis completo: determinación del conflicto, situación contextual, personas implicadas, acontecimientos más importantes y formas de resolución final. Esta actividad permite evidenciar la necesidad de organización colectiva para conseguir perspectivas de mejora y desarrollar formas de resolución fundamentadas en el diálogo, el acuerdo, etc.

Trabajo. Se entrega a los alumnos dos imágenes pertenecientes a dos trabajadores en cada contexto temporal. Los alumnos deben hacer listados intuitivos, en cada caso, de

capacidades y habilidades de cada personaje. A continuación explicitan y exponen las posibles necesidades que estos mismos tienen en su vida. A partir de preguntas se les invita a la reflexión. Deben observar formas de retribución distintas, condiciones de trabajo, etc.

Ingresos y prestaciones. Se forman grupos de trabajo: unos se encargaran de resolver una tarea contextualizadas comparadamente. Se entrega a cada grupo y de forma desigual el material necesario. Deben buscar la mejor forma para conseguir el objetivo final: mediante el intercambio y redistribución del material. Esta actividad permite analizar casos de desigualdad social.

Salud y alimentación. Se entregan dos recetas para cada una de las situaciones temporales. Se invita a los alumnos que concreten donde adquirir los productos necesarios en cada contexto. A continuación se invita a la reflexión sobre el hambre y sus repercusiones en cada contexto. Esta actividad evidencia un problema latente no erradicado que exige compromiso social para su superación.

Educación. Se presenta a los alumnos una breve historieta donde un padre que no pudo ser escolarizado durante la situación contextual pasada le explica su infancia a su hijo que no le gusta estudiar en una situación contextual actual. A continuación se plantean una serie de preguntas reflexivas. Esta actividad pretende destacar la necesidad de servicios públicos destinados a la educación como mecanismo para el desarrollo personal y social.

TRATAMIENTO DE LA INVISIBILIDAD SOCIAL

Las crisis económicas comportan debilidades sociales que encaminan las sociedades hacia la pobreza. La inestabilidad provoca que muchas personas se vean desplazadas hacia zonas de exclusión, vulnerabilidad e inseguridad social perdiendo la posibilidad de ejercer sus derechos y tener una vida libre. Las crisis económicas afectan al conjunto de la población, pero el impacto es todavía más grande entre los colectivos más vulnerables: los niños, los discapacitados, los jóvenes, las mujeres, los ancianos y los inmigrantes. La exclusión social es pues un fenómeno estructural, dinámico, multifactorial, multidimensional y heterogéneo que puede ser atendido desde los planteamientos del tiempo sociohistórico. Permite analizar las trayectorias de los colectivos citados anteriormente observando con atención los momentos de cambio más críticos en cada una de las dimensiones que son propias de la exclusión social: económica, laboral, educativa, salud, residencial, relaciones sociofamiliares y participación (Laparra, 2007).

CONCLUSIONES

El tiempo es un recurso social óptimo para despertar capacidades de interpretación y construcción del legado colectivo entre el alumnado en cualquiera de las dimensiones formuladas. El fomento de la didáctica del tiempo permite reducir los índices de abstracción y desarrolla el pensamiento histórico entre los más pequeños.

El tiempo sociohistórico permite el alumno plantear un tipo de análisis crítico de la realidad y desarrollar estrategias para hacer frente a las necesidades sociales emergentes en términos democráticos.

Las situaciones de crisis son un marco de trabajo óptimo para demostrar manifiestamente la necesidad de plantear metodología didáctica interdisciplinar. Las ciencias sociales, y en su conjunto la escuela, es la disciplina didáctica con mayores aportes para la intervención social encaminada hacia la mejora en términos democráticos y cívicos.

Las actividades formuladas deben permitir la implicación directa del alumnado, valorar, analizar y aprender, irremediabilmente a comprometerse y responsabilizarse mediante la toma de decisiones individuales y/o colectivas. La responsabilidad interacciona con otros valores necesarios: la justicia, la libertad, la equidad, la honradez, la igualdad, la solidaridad y la transparencia (Giné, Grau, Piñana, y Suñé, 2014). Un alumnado comprometido y responsable permite conseguir una sociedad más igualitaria y democrática (Gavaldà, y Pons, 2013).

La invisibilidad social puede verse reducida si se hacen extensibles en las explicaciones y trabajos didácticos los colectivos vulnerables de exclusión social. El tiempo sociohistórico permite evidenciar su presencia a lo largo de la historia, en la actualidad y les hace protagonistas en la formulación de futuros posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Grau, V. (2013). Las ciencias sociales: claves para comprender y construir la sociedad en el tiempo. A Pagès, J.; Santisteban, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 127- 135). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AA VV. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.
- Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Rubí: Anthopos.
- Vilar, P.(1975). *Historia Marxista, historia en construcció*. Barcelona: Anagrama.
- Benejam, P. (2014). Quina educació volem? (p. 25). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Gavaldà Torrents, A. (2010). Estudis locals i educació. En VV AA. *Estudis locals i educació. VI Espai Despuig* (pp. 19- 32). Sitges: Ed. Ramón Muntaner.
- Pagès, J.; González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52- 56.
- Laparra, M. et al. (2007) "Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión social. Implicaciones metodológicas" *Revista española del Tercer Sector*, 5, 15- 57.
- Giné, S.; Grau, V.; Piñana, M.; Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, (pp. 97).

- Gavaldà, A.; Pons, J. M. (2013). Los valores cooperativos en la educación primaria. Equidad y responsabilidad en la participación: una propuesta didáctica. En Pagès, J.; Santisteban, A. *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, (pp. 187). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

LOS OLVIDOS DEL NACIONALISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ESPAÑA: EL ECLIPSE COLONIAL FILIPINO

JUAN ANTONIO INAREJOS MUÑOZ
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura
juaninarejos@unex.es

“Los libros que forman la capa papiracea de este siglo, como dijo un sabio, nos vuelven locos con su mucho hablar de los grandes hombres, de si hicieron esto o lo otro, o dijeron tal o cual cosa. Sabemos por ellos las acciones culminantes, que siempre son batallas, carnicerías horrendas o empalagosos cuentos de reyes y dinastías, que agitan al mundo con sus riñas y con sus casamientos, y, entretanto, la vida interna permanece oscura, olvidada, sepultada. Reposa la sociedad en el inmenso osario sin letreros ni cruces ni signo alguno; de las personas no hay memoria, y sólo tienen estatuas y cenotafios los vanos personajes... Pero la posteridad quiere registrarlo todo: excava, revuelve, escudriña, interroga los olvidados huesos sin nombre; no se contenta con saber de memoria todas las picardías de los mortales desde César hasta Napoleón; y deseando ahondar lo pasado, quiere hacer revivir ante sí a todos los grandes autores del drama de la vida, a aquellos para quienes todas las lenguas tienen un vago nombre, y la nuestra llama Fulano y Mengano.”

Benito Pérez Galdós: *El equipaje del rey José*, p. 46.

Resulta frecuente encontrar en manuales escolares de Historia de España el manido tópico de que en los dominios territoriales de Felipe II “nunca se ponía el Sol”, irremediablemente asociado a la amplitud y dispersión de las posesiones de la Monarquía Hispánica en África, América y Asia. Sin embargo, pese a la insistencia machacona de estos lugares comunes, los libros de texto españoles adolecen de importantes olvidos y vacíos en relación a su pasado colonial, particularmente flagrantes en el caso del archipiélago filipino. Pocos alumnos, e incluso docentes, saben responder con éxito e inmediatez a una pregunta tan sencilla como recurrente que deja entrever el escaso conocimiento del pasado colonial: si Filipinas mantuvo un vínculo con la metrópoli de casi cuatro siglos, ¿por qué en la actualidad no se habla castellano en el archipiélago asiático? ¿Cuáles son las causas del eclipse que se cierne en los manuales sobre la historia de los territorios que permitían a los Austrias vanagloriarse de su universal y soleado imperio?

Desde las Cortes de Cádiz hasta la actualidad el sistema educativo ha estado marcado por la imposición de un currículo controlado por gobiernos que también fiscalizaron en mayor o menor medida los manuales y libros de texto, encorsetados bajo unos parámetros

claramente identificables al servicio de una determinada concepción de la historia de España. Según señaló Pérez Garzón, la historia es un saber selectivo que discrimina procesos, personajes y transformaciones que contribuyen a la articulación de una memoria singularizada tanto social como políticamente (2000, p. 10). Al escoger unos hechos y unas figuras concretas se opta de forma más o menos explícita por unos referentes y unos valores que pueden ser susceptibles de ser instrumentalizados o extrapolados al presente (Prats, 2011).

Los historiadores, los profesionales de esta disciplina, discernimos y seleccionamos los temas, enfoques y protagonistas de estas historias para trabajar y explicar el presente. Una difícil tarea que tiene que conjugarse con unos contenidos y libros de texto marcados en definitiva por un fuerte sesgo impulsado por los gobiernos de turno que en raras ocasiones suelen explicar las razones que han determinado la selección de unos temas y no otros. No obstante, dentro de los rígidos esquemas del modelo educativo, marcado por la fijación de unos criterios para superar las diferentes evaluaciones, existe un relativo margen de actuación para los profesores a la hora de impartir contenidos novedosos, renovados y alejados de lugares comunes y tópicos historiográficos.

En este sentido, uno de las trabas que atenazan a este sistema educativo, y por tanto a la enseñanza de la historia, ha sido su rigidez a la hora de incorporar novedades historiográficas procedentes del ámbito universitario y su capacidad de respuesta a los retos que plantea la cambiante realidad social. El ejemplo del estudio del colonialismo español, y particularmente la escasa atención –o prácticamente nula– prestada a la colonización española de Filipinas en los manuales escolares, constituye un campo de trabajo poco transitado. El análisis de este tema en los manuales de Ciencias Sociales de 4º de ESO, de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato y de Historia de España de 2º de Bachillerato permite cotejar la “pérdida de Filipinas” en los manuales escolares y los escasos avances realizados en la renovación de unos contenidos generalmente anquilosados en lo que respecta al colonialismo español.

Una de las constantes en los manuales escolares de historia de España ha sido la discriminación del estudio del imperio colonial español que se reorganizó durante el siglo XIX tras la pérdida de las colonias continentales americanas. Los manuales escolares del franquismo ensalzaron el “descubrimiento”, conquista y evangelización de América acometida entre finales del siglo XV y comienzos del XIX (Valls, 2012). La emancipación de Latinoamérica, al igual que el reinado isabelino, fueron dos etapas generalmente anatemizadas por la propaganda de la dictadura (Valls, 2007), cuyas rémoras son todavía perceptibles en la actualidad. Frente a la grandeza del Imperio español, recordada con insistencia machacona, el conocido como sistema de las tres colonias es secularmente eclipsado o relegado a un segundo plano. Una sombra en la que también se ha dejado sentir con aplomo la marcada castellanización de la historia de España que ha desplazado a las colonias a un lugar secundario como meros márgenes o apéndices de la nación. Pese a los innegables progresos y el mayor o menor retroceso de lugares comunes y

tópicos historiográficos anquilosados en los manuales de texto, todavía queda mucho por hacer para combatir los olvidos y visiones estereotipadas, incluso en aquellos manuales más actualizados, integradores e innovadores.

El “ocultamiento” de la experiencia colonial en Filipinas comienza en los manuales de Historia y Ciencias Sociales de 4º Educación Secundaria, donde la historia de España no goza de una asignatura específica y sus contenidos aparecen dispersados en un temario genérico. A pesar de esta amplitud, es difícil encontrar alguna referencia a Filipinas en los epígrafes dedicados a la construcción del Imperio Hispánico, abrumadoramente dominado por la experiencia americana. En el manual de la editorial Oxford (Díaz Rubiano, 2008, p. 20), la única referencia existente hay que buscarla en un mapa de los dominios de Felipe II, sin comentario alguno en el texto. A pesar de la validez de los mapas para difundir y consolidar la imagen mental de espacios territoriales limitados –naciones, o imperios en este caso– señalada por Benedict Anderson (1993, p. 238 y ss.), la referencia se antoja raquítica. A partir de aquí su ausencia es total en los epígrafes dedicados a los siglos XVII-XIX, donde la experiencia colonial americana sí es objeto de análisis detenido. En el apartado dedicado a la independencia de la América española ni siquiera se menciona el mantenimiento de los archipiélagos antillanos y asiáticos, y la única referencia explícita se encuentra en el tema consagrado al Estado liberal español, concretamente en el epígrafe de la Restauración donde se habla del “desastre del 98”. En dos líneas se menciona cómo en 1896, al igual que en Cuba, se produjeron insurrecciones independentistas en las islas Filipinas, posesiones que se cedieron a Estados Unidos tras la derrota de Cavite (Díaz Rubiano, 2008, p. 115). En suma, la experiencia colonial asiática de casi cuatro siglos es solventada con una escueta alusión final al momento de su transferencia de soberanía al imperialismo norteamericano.

Según señaló López Facal, la implantación de la LOGSE, la primera ley de educación implantada en la España plenamente democrática, abrió la posibilidad de un mayor pluralismo ideológico en los libros de texto, coadyuvado por la inexistencia de controles por parte de la administración al finalizar la ESO y la existencia de un currículo abierto. No obstante, la gran mayoría de estos textos guardan un gran parecido en el plano formal y en relación a los contenidos (López Facal, 2000, p. 139; Sáiz Serrano, 2011). Pues bien, esta asombrosa uniformidad es fácilmente perceptible a la hora de abordar el tratamiento –u ocultamiento– de la experiencia colonial en Filipinas. En el manual de la editorial Vicens Vives de 4º de Educación Secundaria, cuyo índice contenidos arrancan en el siglo XVIII, la única mención reza: “Después de una corta guerra, España fue derrotada y perdió sus últimas colonias: Cuba, Puerto Rico y Filipinas.” (García Sebastián, 2008, p. 79). El manual de la editorial Santillana es el único que recoge de forma escueta el inicio de este proceso con la descripción de la primera vuelta al mundo que realizaron Magallanes y Elcano y su llegada a Filipinas en 1520 (Espino, 2003). Una parca referencia si se contrasta con la atención prestada a las sociedades indígenas colonizadas (incas, aztecas y mayas), donde los grupos prehispánicos filipinos quedan al margen una vez más. De nuevo, de la refe-

rencia de Magallanes y de una aséptica ubicación del archipiélago en un mapa del imperio del siglo XVI se da un nuevo salto de olvido hasta la mención de su pérdida en 1898, sin más explicación de sus causas y factores determinantes.

Por su parte, en los manuales de 1º de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo, el escaso interés despertado por reflejar las particularidades del colonialismo español en Asia se ve ahondado en unos textos donde no existen temas dedicados específicamente a la historia de España. La discriminación del análisis de la colonización de Filipinas resulta si cabe todavía más injustificada en los manuales de 2º de Bachillerato dedicados en exclusiva a la historia de España, donde también es perceptible una marcada similitud en los contenidos y enfoques (Martínez Valcárcel, 2011). Si bien prácticamente todos ellos hacen hincapié en mayor o menor medida en la construcción de un imperio “donde nunca se ponía el Sol” bajo el reinado de Felipe II, un eclipse casi permanente se instaló sobre Filipinas. En los temas dedicados a los Habsburgo, la amplitud con que es abordada la construcción del imperio en los dominios europeos y americanos contrasta con la parquedad u omisión de la vertiente asiática. Apenas dos líneas le dedica el manual de la editorial Vicens Vives: “Hubo también frecuentes expediciones a Asia a través del Pacífico. Las islas Filipinas fueron conquistadas por Legazpi, fundador de Manila (1571)” (Fernández García, 2003, p. 133). Dos raquílicas líneas frente a la media página que este manual dedica, por ejemplo, a explicar qué era un tercio. Otras dos líneas y la ubicación de las islas en un mapa con los dominios de Felipe II le brinda el manual de Santillana (Fernández Ros, 2009, pp. 84, 90-91). Ni una línea aparece en los manuales de las editoriales SM (Bahamonde Magro, 2009), Teide (Alcoberro, 2009) y Akal (Hernández, 2009). La organización de la colonia asiática, la respuesta de la sociedad nativa a la llegada de los europeos, las formas de organización social, las iniciativas colonizadoras, las diferencias y similitudes respecto al caso americano, los múltiples mestizajes, la escasa implantación del castellano y el peculiar despliegue de la administración son sistemáticamente relegados.

Esta tónica se mantiene en los temas dedicados al reformismo borbónico del siglo XVIII, donde se ignora la implantación y consecuencias de los cambios impulsados en el archipiélago asiático. Inexplicablemente, el Galeón de Manila ni siquiera es mencionado al abordar el comercio con las Indias, ruta que la historiografía actual señala como uno de los precedentes inequívocos de la primera mundialización del comercio, de la economía y de los mestizajes culturales (Gruzinsky, 2011). La toma de Manila por los ingleses en 1762 y las consecuencias de la Guerra de los Siete Años para el sistema imperial quedan soslayadas como precedente de las guerras de emancipación de comienzos del siglo XIX. En este sentido, ninguno de los manuales citados explica por qué se consiguieron retener las colonias antillanas y el archipiélago filipino y las razones de las escasas revueltas en estas posesiones durante la Guerra de la Independencia. Por añadidura, los efectos de la reestructuración del imperio colonial que sucedió a la derrota de Ayacucho son sistemáticamente olvidados, como la supresión del Galeón de Manila, la implantación

de un sistema de estancos, la progresiva apertura de los puertos, el surgimiento de una burguesía autóctona filipina, la poderosa influencia de las órdenes regulares, el creciente interés internacional por el archipiélago y la progresiva inserción de las islas en la economía mundial a través de la producción y exportación de productos como el tabaco, el azúcar o el abacá.

En suma, desde Ayacucho hasta el desastre del 98 cualquier referencia a Filipinas en los temas que recorren el siglo XIX es inexistente. Incluso en aquellos temas donde se aborda el Sexenio democrático y los primeros levantamientos en Cuba, coetáneos del silenciado motín de Cavite de 1872, considerado como uno de los momentos fundacionales del nacionalismo filipino. Las causas de este malestar y de la cerrazón del gobierno metropolitano a la hora de realizar reformas aperturistas en Filipinas quedan sin explicar en la mayoría de los manuales de escolares de Bachillerato hasta llegar a la definitiva pérdida de la colonia asiática tras el levantamiento filipino y el apoyo prestado por los estadounidenses, acontecimientos generalmente narrados como meros episodios militares.

El libro de texto de Akal completa el relato de los sucesos bélicos con un repaso de las consecuencias que supuso el desastre en el plano humano, psicológico-moral, material, político y militar, acompañado de una estereotipada imagen de soldados veteranos mutilados procedentes del frente filipino. En este sentido, el manual de Vicens Vives aplica una vuelta de tuerca. Tras un brevísimo relato de las operaciones militares sin bucear en las causas del levantamiento filipino, aporta una imagen de los soldados que resistieron en Baler con una sugerente leyenda: “Los “últimos de Filipinas”: grupo de soldados que permanecieron sitiados casi un año en una aldea de Baler (isla de Luzón). Su resistencia duró hasta junio de 1899, seis meses después de la firma de la paz entre España y Estados Unidos.” (Fernández García, 2003, p. 228). En el tintero quedan las claves del modelo colonial implantado en Filipinas y las causas de las lealtades y desazón generada entre la población nativa. El escaso espacio dedicado al caso filipino es condensado por un suceso anecdótico y tópico sobre la entrega, el amor a la patria y las virtudes castrenses de un puñado de soldados peninsulares sitiados en un lugar remoto del archipiélago. En el manual de la editorial Santillana se dedica un párrafo a buscar las razones de la sublevación del archipiélago y se esbozan algunos de los vectores del modelo colonial articulado en las islas del Pacífico (Fernández Ros, 2009, p. 221).

El libro de texto de Santillana menciona la figura de José Rizal, también aludida de forma pasajera en el manual de SM como fundador de la Liga Filipina, sustituido por Emilio Aguinaldo tras su fusilamiento (Bahamonde, 2009, p. 156). El único manual que dedica una breve semblanza del mártir del nacionalismo filipino es el publicado por Editex, editorial que dedica dos páginas completas al análisis de la guerra hispano-filipina y rescata las claves de la ruptura del vínculo colonial (Blanco, 2009, pp. 223-224). Explica los antecedentes que gestaron los sucesos militares finiseculares, los únicos episodios aislados que secularmente aparecen en los libros de texto. Sin duda, constituye la ansiada excepción a una tónica general marcada por el olvido de Filipinas y de sus

principales protagonistas. El desconocimiento en España de José Rizal, considerado como el Galdós filipino por sus novelas en castellano donde criticó la dominación colonial y reclamó reformas que favoreciesen una mayor igualdad (Anderson, B., 2008), tal vez sea el caso más flagrante. El desconocimiento de su vida y de sus obras, rescatadas y puestas en valor por la pujante historiografía filipinista española y de lectura obligatoria en las escuelas filipinas, no ha tenido su reflejo en los libros de texto escolares españoles, ni en los de historia ni en los de literatura.

Todas estas son cuestiones que, desveladas por la historiografía española e internacional durante las últimas décadas, generalmente no han permeado en las semblanzas presentadas en los libros de texto ni en su particular selección de grandes temas y hombres de Estado contra los que advertía en el párrafo inicial la mordaz pluma de Benito Pérez Galdós. En último término, constituye una muestra más de la persistencia de estereotipos asociados al nacionalismo español, donde los temas y grandes líderes que conjugan con esta visión nacionalista son mitificados y presentados sin tacha alguna, mientras que aquellos aspectos y protagonistas cuyas trayectorias resultan más incómodas –como es el caso de Rizal o de una sublevación contra la patria– resultan minusvalorados o directamente olvidados. Una enseñanza crítica de la historia de España debería presentar las distintas biografías que se solapan en cada biografía, pero también rescatar aquellas figuras que abogaron por otras fórmulas políticas y sociales que lucharon contracorriente y resultan incómodas a las visiones esencialistas, teleológicas y dominantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoberro, A., Castillo, J., Cortada, J., Ferreres, E. y Llorens, J. (Coordinador) (2009). *Historia de España. Ágora*. Barcelona: Teide.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, B. (2008). *Bajo tres banderas. Anarquismo e imaginación anticolonial*. Madrid: Akal.
- Bahamonde Magro, A. y Otero Carvajal, L. E. (2009) *Historia de España 2º Bachillerato*. Madrid: Ediciones SM.
- Blanco, R., González, M., Pérez, P. y Vidal, J. (2009). *Historia de España 2º Bachillerato*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Editex.
- Díaz Rubiano, M., Fernández Armijo, M^a I., Jiménez Maqueda, M. A., Pino García, F. J. y Vidal Ferrero, B. (2008). *Historia 4º Secundaria*. Estella: Oxford.
- Espino, O., Etxebarria, L., Grence, T., Moralejo, P. y Ramírez, D. (2003). *Historia 4º ESO*. Santillana Editoria: Madrid.
- Fernández García, A., Llorens Serrano, M., Ortega Canadell, R. y Roig Obiol, J. (2003). *Acervo. Historia. Bachillerato Segundo Curso*. Barcelona: Vicens Vives.
- Fernández Ros, J. M., González Salcedo, J., León Navarro, V. y Ramírez Aledón, G. (2009). *Historia de España 2º de Bachillerato*. Madrid: Santillana Ediciones.

- García Sebastián, M. y Gatell Arimont, C. (2008). *Demos. Ciencias sociales, historia. Cuarto Curso*. Barcelona: Vicens Vives Educación Secundaria.
- Gruzinsky, S. (2011). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. A., Ayuso, F. y Requero, M. (2009). *Historia de España 2º Bachillerato*. Madrid: Akal.
- López Facal, R. (2000) “La nación ocultada”, en Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-159). Crítica: Barcelona.
- Martínez Valcárcel, N. (2011). *El siglo XIX en los exámenes de Historia de España de Bachillerato: estudio de enunciados y contenidos. Arbor: ciencia, pensamiento y cultura*, 749, 599-615.
- Pérez Galdós, B. (1993). *El equipaje del rey José*, Madrid: Historia 16/Caja de Madrid.
- Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000) *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona; Crítica.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 8-18.
- Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- Sánchez Pérez, F. (2008). *Historia del Mundo Contemporáneo. Humanidades y Ciencias Sociales. 1º Bachillerato*. Estella: Oxford Educación-Tesela.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: S.XIX-XXI*, Madrid: UNED.
- Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 121-143.

PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA. ESPACIOS DE INTERÉS PARA LA FORMACIÓN EN VALORES DE CIUDADANÍA

SANTIAGO JAÉN MILLA
Universidad de Jaén
sjaen@ujaen.es

INTRODUCCIÓN

A finales del año 2000 se constituyó en España la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, originando un movimiento social y político provocado, en gran medida, por las preguntas y pesquisas de una generación de españoles y españolas, nietos y nietas de los perdedores, acerca de la Guerra Civil, periodo intencionadamente olvidado de los debates públicos de nuestro país, y relegado de los currículos oficiales. Fosas comunes, campos de concentración, trabajo esclavo, niños robados a madres republicanas... son algunas de las realidades que hemos ido conociendo en la última década.

Y también hemos descubierto un inmenso y variado patrimonio arquitectónico bélico, y que a imagen y semejanza de lo que ha ocurrido en otros países de nuestro entorno, puede y debe servir para mejorar el conocimiento del conflicto armado, y también y muy importante, para formar una ciudadanía comprometida en el respeto a los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos.

Fue a mediados de la década de 2000 cuando fueron apareciendo personas y colectivos por todo el país, interesados en conocer, catalogar y recuperar el patrimonio arquitectónico de la guerra, un patrimonio que había pasado desapercibido hasta entonces y que se encontraba en un evidente proceso de desaparición: casamatas, nidos de ametralladoras, reductos, refugios, trincheras, campos de batalla... empezaron a ser reconocidos y catalogados.

Y también nos hemos aproximado a este patrimonio, junto a otros científicos, los didactas de la Ciencias Sociales, valorando las grandes posibilidades que ofrece la arquitectura bélica para un mejor conocimiento del objeto de estudio, la Guerra Civil, y muy especialmente, para el trabajo y adquisición de contenidos actitudinales y la formación en valores de ciudadanía.

OBJETIVOS

La comunicación que presentamos tiene varios objetivos:

- Realizar un balance del trayecto recorrido en España en la recuperación del patrimonio arquitectónico de la Guerra Civil por parte de la sociedad civil y las administraciones públicas.
- Valorar el desarrollo y los resultados obtenidos en la experiencia didáctica que hemos realizado recientemente con nuestro alumnado del Grado en Educación Primaria, que ha tenido como actividad central la visita a un refugio antiaéreo construido en 1937.
- Valorar las posibilidades didácticas que ofrece este patrimonio para el conocimiento de la Guerra Civil Española y el periodo en el que se desarrolló, caracterizado entre otras cuestiones por una infravaloración de la vida, la deshumanización del enemigo y la conversión de la población civil en objetivo militar.
- Valorar la utilidad que tiene el patrimonio bélico para formar en valores de ciudadanía a nuestro alumnado.

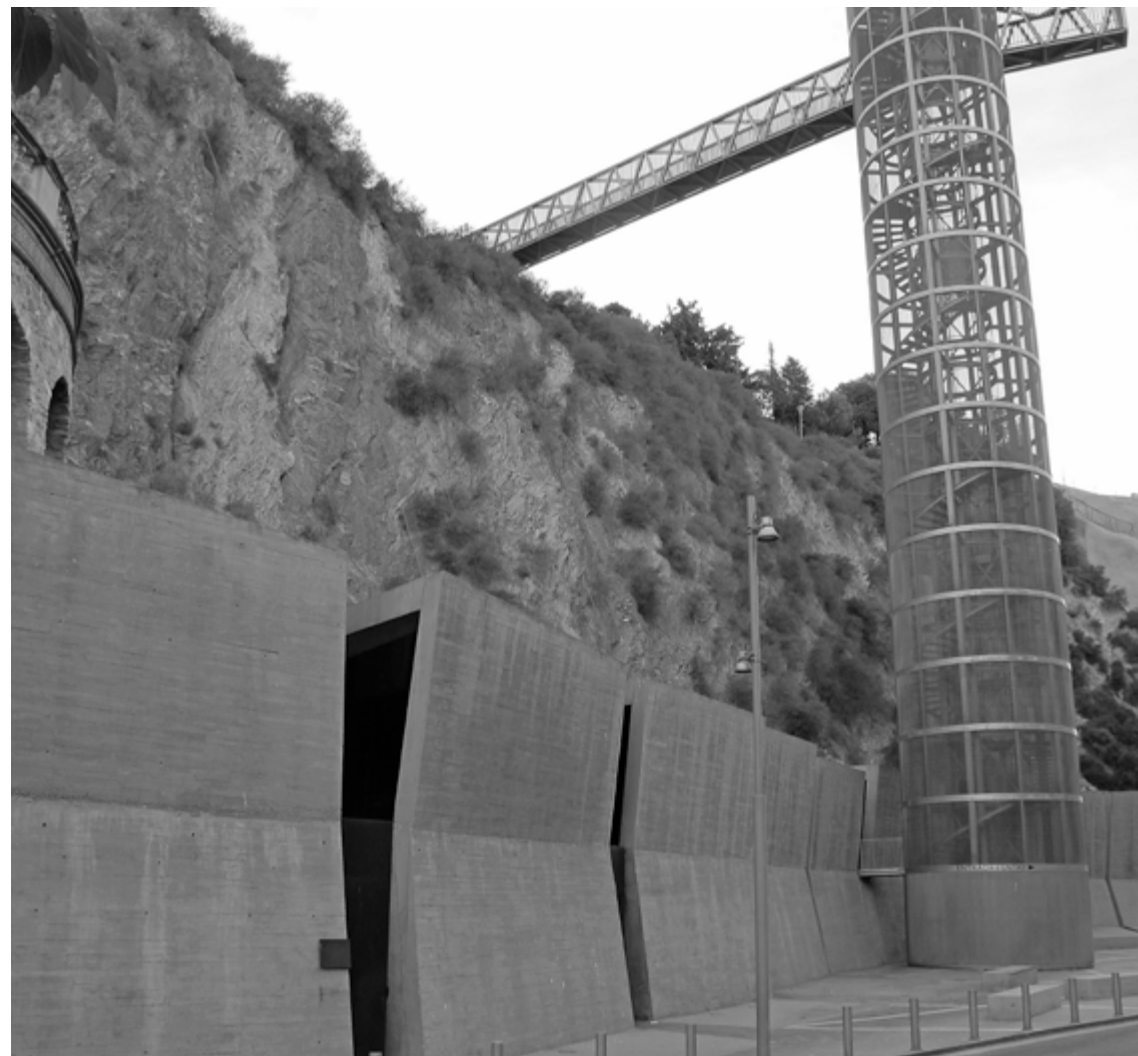


Figura 1. Exterior Refugio Calle Gisbert. Cartagena. Foto de Santiago Jaén.

LA RECUPERACIÓN Y PROTECCIÓN DEL PATRIMONIO DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA. PASADO Y PRESENTE

Aunque no fue el primer espacio de la guerra en ser recuperado en España, la musealización y apertura al público en 2004 del refugio-museo de la Guerra Civil de Cartagena, unido al éxito de público que tuvo inmediatamente, marcó un punto de inflexión en el conocimiento y rehabilitación del patrimonio de la guerra, ya que se convirtió en un modelo a seguir para muchos colectivos y municipios que cuentan con este tipo de espacios. Poco después, en 2006, una ciudad vecina, Almería, musealizaba y abría otro refugio. Con más de un kilómetro y medio de galería, es uno de los lugares más espectaculares de cuantos se pueden visitar en nuestro país. En ambos casos, lo que motivó la apertura fue una apuesta por el turismo, y no necesariamente, la recuperación de un espacio de memoria colectiva y un espacio para la reflexión y la formación ciudadana en valores de ciudadanía. Estas circunstancias se advierten claramente durante las visitas, que son una invitación hacia la desmemoria, la tergiversación histórica y la trivialización del conflicto, especialmente en Almería, y requieren por tanto una reflexión sobre la necesaria intervención en estas iniciativas de los didactas de las ciencias sociales. Como señala Hernández Cardona (2005, p. 216) el objetivo principal de una exposición temática *es instruir, divulgar y comunicar los conocimientos que las ciencias y disciplinas han generado en torno a un determinado objeto de estudio*, lo que implica aportar unos determinados conocimientos y saberes.

A partir de estos ejemplos, han ido abriéndose espacios en otras ciudades como Alaior (Menorca), Albacete, Alcoy (Alicante), Arjonilla (Jaén), Barcelona, Jaén, Cuenca, Cullera (Valencia), Girona, y Gavá y Sant Adrià del Besós (Barcelona). Y no serán los últimos, pues próximamente abrirán sus puertas el refugio de la Plaza del Príncipe (Santander), el refugio de la Plaza de España en Villanueva de Córdoba y el Búnker de El Capricho de Madrid, que tenía como objetivo proteger al Estado Mayor republicano. Todos estos refugios antiaéreos fueron construidos en la España Republicana ante la generalización de los bombardeos y la superioridad militar del bando sublevado, que había recibido el apoyo de la aviación de la Italia fascista y la Alemania nazi.



Figura 2. Trincheras recuperadas en Intxorta-Guipúzcoa. Foto de Santiago Jaén.

Al margen de estos espacios, muy emotivos y con gran capacidad de conmover al visitante, y cuya localización en los cascos urbanos facilita las visitas de turistas, interesados y grupos escolares, contamos con numerosas construcciones militares repartidas por el medio rural, y que formaron parte de las líneas defensivas construidas por ambos ejércitos durante la contienda. Trincheras, casamatas, nidos de ametralladoras, reductos, fortines antitanques...forman un variado mosaico de construcciones que han sorteado el paso del tiempo y el olvido al que fueron sometidas.

Desde hace poco más de un lustro, algunos colectivos y asociaciones como ARAMA (Asociación para la Recuperación de la Arquitectura Militar Asturiana, 1936/1937), Colectivo Guadarrama (Madrid y Guadalajara), GEFREMA (Grupo de Estudios del Frente de Madrid), y la asociación Burdin Hesía Ugaon en Ugao Miraballes (Vizcaya), entre otras, están catalogando, recuperando y realizando actuaciones de divulgación para poner en valor el patrimonio bélico que se encuentra dentro de sus ámbitos de actuación.

ARAMA ha catalogado más de 500 vestigios de hormigón en Asturias, y organiza visitas divulgativas y edita una revista anual (Casamata), actividades que también organiza GEFREMA, cuya revista tiene carácter trimestral (*Frente de Madrid*).



Figura 3. Visita teatralizada a los vestigios del Cinturón de Hierro en Ugao Miraballes-Vizcaya. Foto de Santiago Jaén.

Por último, la asociación “Burdin Hesía Ugaon” tiene como objetivos recuperar y divulgar los vestigios del Cinturón de Hierro de Bilbao en su zona de influencia, entre sus actividades destacan las visitas teatralizadas.

En otros casos, han sido asociaciones de desarrollo local como Alfanevada en la Vega de Granada, las que están ofertando rutas turísticas que discurren en plena naturaleza y tienen como eje la visita a estos restos.

La comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Puentes Viejas promocionan una ruta turística -Frente del Agua- que durante doce kilómetros recorre diversas fortificaciones. También la comarca de Los Monegros (Aragón) impulsó la recuperación y musealización de un atrincheramiento en la Sierra de Alcubierre.

Algunas de las intervenciones han contado con la implicación de la sociedad civil en las actividades desarrolladas. A nuestro parecer, este hecho es fundamental, ya que éstos colectivos son a quienes más interesa impulsar, recuperar y mantener la memoria de los acontecimientos desarrollados en sus municipios. Esta relación se ha dado en diversas intervenciones desarrolladas en Euskadi, como la recuperación de los vestigios en Lemoa (Vizcaya), cuyos trabajos comenzaron con una reunión informativa abierta a todos los interesados. También una plataforma ciudadana está reivindicando e impulsando la apertura del Búnker de El Capricho en Madrid.

Igualmente se ha colaborado con asociaciones locales en las intervenciones arqueológicas llevadas a cabo en La Fatarella (Tarragona), que han buscado la recuperación de algunos escenarios de la Batalla del Ebro.

También algunas administraciones locales y regionales, como Andalucía y Cataluña, han desarrollado y subvencionado actuaciones de recuperación, protección y puesta en valor de este patrimonio. En Cataluña se hizo bajo el apoyo y la subvención del Memorial Democrático de Cataluña. Por su parte, la administración andaluza ha promovido la realización de inventarios en Jaén, Córdoba y Granada, y próximamente, el Parlamento andaluz aprobará la Ley de Memoria Democrática, que recoge una serie de artículos que regulan los Lugares de Memoria Democrática, lo que supone una protección jurídica para esos espacios bélicos.

Además se han realizado intervenciones en espacios relacionados con la represión y la tortura como el Canal de los Presos del Bajo Guadalquivir, el Campo de Concentración de Castuera (Badajoz), y los campos de concentración de Muros en La Coruña, que pretenden que sirvan de memoria y ejemplo para las generaciones presentes y futuras.

También se han inaugurado centros de interpretación de la guerra en Aragón, Cataluña, y Euskadi. Carolina Martín Piñol (2011) ha subrayado la importancia que tiene contar con didactas de las Ciencias Sociales y especialistas en museografía didáctica, para evitar las deficiencias que ha detectado en los 5 centros de interpretación que sobre la Batalla del Ebro se han abierto en Cataluña, como la mala planificación y ubicación de los centros, la baja calidad de las herramientas museográficas y la dudosa procedencia de los discursos museológicos empleados, que no responden al esfuerzo económico realizado y las expectativas generadas con el proyecto.



Figura 4. Centro de Interpretación del Cinturón de Hierro en Berango-Vizcaya.
Foto de Santiago Jaén.

En definitiva, estamos ante un fenómeno político de extraordinaria importancia, que ha trascendido el territorio nacional, y ha conseguido suscitar el interés por nuestra historia más reciente y olvidada, al que se han ido incorporando colectivos, centros de investigación, universidades y en general, personas interesadas por nuestro pasado, que están cuidando y recuperando nuestro patrimonio de la guerra.

UN PATRIMONIO PARA LA FORMACIÓN EN VALORES DE CIUDADANÍA

Algunos centros educativos visitan, gracias a la voluntad de algún docente, espacios patrimoniales relacionados con la guerra. No obstante, una salida fuera del aula no tiene porque ser productiva en cuanto a la adquisición y consolidación del conocimiento. Si queremos tener éxito debemos dedicar un periodo de reflexión a la programación de la visita, marcando objetivos a alcanzar, competencias básicas a trabajar, y las actividades que realizará el alumnado en cada una de las tres fases de desarrollo de que consta la salida.

Las visitas a los espacios de la guerra facilitan el conocimiento, valoración y conservación del patrimonio del conflicto, pero hay que remarcar que el patrimonio es útil cuando posibilita y mejora el entendimiento del objeto de estudio, en este caso, la Guerra Civil Española. El conocimiento que se adquiere de forma vivencial, se aprende más fácilmente y se queda almacenado en nuestra memoria mucho más tiempo que cuando lo adquirimos en una clase magistral en el aula, por muchos recursos didácticos que utilizemos. Nada puede competir con la emoción y sentimientos que experimentamos cuando nos acercamos a la Historia, a los espacios y construcciones que el devenir histórico nos ha legado.

La capacidad de emocionarnos que tiene el patrimonio de la guerra favorece la empatía hacia quienes sufrieron el conflicto, lo que convierte estas visitas en un recurso excelente para trabajar y adquirir conocimientos actitudinales. Dicho de otra forma, estas salidas contribuyen a la formación de nuestro alumnado en valores de ciudadanía. Según Hernández Cardona y Rojo Ariza, cuando se recorren escenarios bélicos, ya sea un cementerio, una trinchera, un campo de concentración o un espacio memorial, hay más posibilidades de *intuir y/o comprender, en clave humana y humanista, las diversas problemáticas que rodean un conflicto* (2012, p. 161).

Es por esto por lo que venimos realizando salidas didácticas desde el curso 2010/2011 con nuestro alumnado de la Universidad de Jaén, que tienen como eje la visita a un refugio antiaéreo que fue construido en esta ciudad en el año 1937.

Además de acercar al alumnado al conocimiento de su medio y aprender un recurso didáctico para el futuro docente, nos marcamos varios objetivos específicos: educar al alumnado en la conservación del patrimonio histórico-artístico; el reconocimiento de características físicas y materiales de construcción en los vestigios de la guerra; establecer la relación entre la época histórica y el edificio histórico correspondiente; recordar, ampliar y adquirir un vocabulario específico sobre el tema; y lo más importante, contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, pensamos que con esta actividad se trabajan fundamentalmente tres competencias básicas de Educación Primaria: el conocimiento e interacción con el medio físico, social y ciudadana y la competencia cultural y artística.

Durante diciembre de 2014 hemos desarrollado una nueva salida didáctica con nuestro alumnado, con tres fases y cinco sesiones de una hora cada sesión. Dos horas han correspondido a las fases 1ª y 3ª de la salida. La visita al refugio, (2ª fase) tuvo una hora de duración.

En esta ocasión implementamos dos novedades respecto a visitas anteriores. Por un lado, convertimos la actividad en algo voluntario, ya que queríamos comprobar el grado de compromiso del alumnado con su propia formación y su posible respuesta a una actividad novedosa para ellos; la segunda ha sido centrar el foco de atención en las causas del conflicto y no tanto en las consecuencias, como habíamos enfatizado anteriormente.

Respecto a la primera cuestión, sólo 34 de un total de 178 alumnos y alumnas participaron en la actividad, cifra muy baja a todas luces.

En cuanto a la segunda premisa, pensamos que si conseguimos acercarnos a las claves interpretativas que desembocaron en la tortura, humillación y eliminación física del enemigo, estaremos más cerca de evitar que esa realidad vuelva a repetirse.

La primera fase de la actividad comenzó con una asamblea en la que preguntamos a nuestro alumnado por su grado de conocimiento del periodo histórico abordado: ¿Cuándo tuvo lugar la Guerra Civil? ¿Qué sistema de gobierno había antes del conflicto? ¿Quiénes se enfrentaron y quién ganó? ¿Qué es una República, una monarquía y una dictadura? ¿Quiénes fueron Francisco Franco y Niceto Alcalá-Zamora?, etc.

Como viene ocurriendo en estas actividades, nuestro alumnado demostró tener más conocimiento sobre la vida y obra de los dictadores y sus sistemas de gobierno, que sobre la Segunda República y los avances que supuso su implantación en materia cultural, educativa, política y social.

En la segunda sesión de la actividad, realizamos una aproximación a la Guerra Civil, los bombardeos aéreos, la construcción de refugios y los sistemas de defensa antiaérea, y las consecuencias que tuvo el golpe de Estado y su fracaso parcial; nos apoyamos para este fin en diversos recursos didácticos como fotografías, gráficos, mapas...

En esta fase, un alumno nos sorprendió cuando nos manifestó que a pesar de vivir en Santiago de Calatrava no había oído nunca hablar acerca de la existencia de un campo de concentración franquista en su localidad. Entendió en aquel momento por qué sus abuelos habían tenido que marcharse del municipio al finalizar la guerra, regresando poco después. El campo de concentración de Santiago de Calatrava tuvo una corta vida, poco más de un año, durante el cual sus habitantes tuvieron que dejar sus casas a los presos republicanos, reclusos en ellas, mientras esperaban la llegada de avales para recobrar la libertad, o un nuevo destino en una prisión o en el peor de los casos, enfrentarse a un pelotón de fusilamiento.

En la segunda fase de la visita (tercera sesión) nos acercamos al refugio antiaéreo de la Plaza de Santiago de Jaén. Dividimos al alumnado en dos grupos de 16 personas, que entraron en dos turnos para garantizar el orden, interés y respeto hacia el lugar. Asimismo, tuvieron que responder a una serie de cuestiones sobre el emplazamiento del subterráneo en el conjunto de la ciudad, los elementos y características arquitectónicas del edificio, los recursos didácticos que había en su interior -paneles informativos, imágenes, documentos históricos, poesías- y por último, una valoración del interés didáctico de la visita.

En la tercera fase de la visita didáctica, que duró dos sesiones y se desarrolló nuevamente en el aula, realizamos una valoración y reflexión crítica sobre la actividad realizada y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y las competencias apuntadas, para la cual pedimos al alumnado que aportaran su opinión acerca de la visita, su utilidad para el conocimiento del periodo histórico, y sobre las causas que motivaron el con-

flicto. También les pedimos que señalaran una o dos palabras que a su parecer resumirían las emociones y sentimientos experimentados en el interior del refugio.

Agobio, respeto, impotencia, humedad, empatía, miedo, angustia, tristeza, pena, asfixia, frustración, incertidumbre, soledad, conmoción, escalofrío, claustrofobia, injusticia, desolación, indignación, inseguridad, crueldad, son las palabras que más repitieron nuestros estudiantes, lo que evidencia que estas visitas no dejan indiferentes al alumnado, sino todo lo contrario, contribuyen a la adquisición de unos valores de respeto hacia la pluralidad de personas e ideologías, y a la construcción de una ciudadanía pacifista y opuesta a todo conflicto armado.

En cuanto a las causas que provocaron el conflicto, señalaron la intolerancia de algunos sectores sociales, seguramente unida a una pérdida de privilegios históricos; también la humillación y frustración que sentían otros sectores que no podían satisfacer sus necesidades básicas; la falta de respeto hacia la opinión del otro; otros hablaron de ignorancia, de analfabetismo, de manipulación de la opinión; tampoco se olvidaron del poco respeto y falta de hábito que tenían los militares hacia las prácticas democráticas.

Finalmente, todo el alumnado coincidió en la gran utilidad de estas visitas para conocer el periodo histórico, subrayando que ninguna clase magistral, ni un libro de texto, pueden compararse a la vivencia, al impacto de estar en un espacio como ese, interactuando con él. Una alumna comentó que la visita le sirvió para corroborar que la guerra había existido. Otros comentaron que estas visitas contribuyen a que se valore las dificultades que ha tenido la democracia para implantarse; e incluso varios relacionaron la guerra con los conflictos armados que se están produciendo hoy en otras partes del planeta (Siria, Ucrania, Irak, Palestina...).

Otros subrayaron que estas actividades incentivan la investigación autónoma del alumnado, pues se suscita el interés por ampliar los conocimientos sobre el objeto de estudio.

Queremos finalizar señalando dos afirmaciones de nuestro alumnado: estos espacios sirven para mantener viva la memoria sobre lo que un día ocurrió y mantenernos alerta para que no vuelva a suceder; y cuando se pone al alumnado ante una realidad tan dramática y dolorosa, les debe llevar a cuestionarse si merece la pena tanto sufrimiento y concluir que siempre será mejor consensuar soluciones pacíficas cuando se susciten conflictos.

CONCLUSIONES

Desde que comenzó el siglo XXI el patrimonio de la guerra civil está siendo poco recuperado en gran parte de nuestro territorio nacional. Desde Galicia hasta Cataluña, y desde el País Vasco hasta Andalucía se han llevado a cabo actuaciones en este sentido, aunque aún queda mucho por hacer, sobre todo, en materia de protección y educación.

En este proceso tienen que jugar un papel importante las comunidades locales, así como los didactas de las Ciencias Sociales. El refugio de Almería es un ejemplo paradigmático de lo que no debe hacerse con el dinero público: musealizar y abrir espacios para la desmemoria y la tergiversación histórica. La musealización de espacios bélicos debe responder a un discurso científico que permita conocer las claves interpretativas del conflicto.

Por otro lado, estos espacios tienen un enorme potencial didáctico para trabajar el conflicto bélico y el periodo histórico en el que se desarrolló, así como para la formación en valores de ciudadanía. Su capacidad de conmover al visitante y provocar empatía con los que sufrieron el conflicto ayuda a educar una ciudadanía comprometida con la resolución pacífica de los conflictos.

Si la guerra sigue siendo una cuestión no superada en nuestro país, que genera problemas y enfrentamientos, incluso entre los docentes, creemos que se debe a que aún no ha sido explicada, y sobre todo, de forma correcta en las aulas. El día que la guerra entre en las aulas, sin complejos ni ambigüedades, ni equidistancias ofensivas, estaremos más cerca de no volver a repetirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández Cardona, F. X. (2005). Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica. En J. Santacana Mestre y N. Serrat Antolí. (Coords.), *Museografía didáctica* (pp. 207-252). Barcelona: Ariel.
- Hernández Cardona, F. X. y Rojo Ariza, C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto. El caso de la Guerra Civil Española. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 159-176.
- Martín Piñol, C. (2011). Los espacios museográficos de la Batalla del Ebro. *Ebre* 38 (6), 159-174.

DETECTANDO LO INVISIBLE A TRAVÉS DE LA DOCUMENTACIÓN HISTÓRICA. EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA SOCIEDAD DIGITAL

ISABEL LASALA NAVARRO
Universidad Internacional de la Rioja
isabel.lasala@unir.net

ENRIQUE GUDÍN DE LA LAMA
Universidad Internacional de la Rioja
isabel.lasala@unir.net

LUCÍA PALACIOS MERINO
Universidad Internacional de la Rioja
isabel.lasala@unir.net

INVESTIGAR EN LA SOCIEDAD DIGITAL: UN NUEVO CONTEXTO

Nunca ha habido tanta información disponible, para tantas personas y a través de tantos medios como en el momento presente. Estemos ante una etapa más de la era industrial o ante una nueva era histórica –“aldea global”, “sociedad del conocimiento”, “sociedad informacional”, la realidad es que hoy en día los datos, la actualización, la información y el conocimiento lo impregnan todo, y esto fundamentalmente debido a las nuevas vías puestas a disposición de la ciudadanía para acceder a ellos. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) están presentes, en el mundo desarrollado y en una sociedad como la española, en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana.

Para el caso español, la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares, publicada por el INE en octubre de 2014 con datos del primer semestre de ese mismo año, muestra como casi el 75% de los hogares dispone de conexión a internet en casa, casi 5 puntos más que en 2013 y 8 más que en 2012. Asimismo, pone de manifiesto que casi el 65% de los usuarios de internet interactuaron con las Administraciones Públicas por este medio. Las cifras son igualmente elevadas en cuanto al uso de las nuevas tecnologías para informarse, a tenor de los estudios publicados en los últimos años por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación y cobran mucho más sentido si cada uno se plantea, en su día a día, cuál es su grado de interacción con una pantalla, ya sea esta grande o pequeña. La lectura de un periódico digital, la realización de una transferencia bancaria, la compra de un libro o la búsqueda de un término que desconocemos son ejemplos de que nuestro contexto ha cambiado, y de que ya no hacemos las cosas del mismo modo al que se hacían antes de la revolución de internet y de las TIC.

Seamos o no *homo videns*, siguiendo la terminología de Giovanni Sartori (1998), la realidad es que la sociedad digital hace que procedimientos que en otro tiempo parecían inmutables hayan cambiado. Y al igual que ya no hace falta desplazarse a la ventanilla de la Administración Pública para recoger un formulario, la biblioteca y archivo físicos tampoco son ya las únicas vías para acceder a un conocimiento profesional, fiable y académico. La revolución digital ha llegado a la investigación en todos los ámbitos, también en Ciencias Sociales, lo que supone que tanto nosotros como nuestros alumnos disponemos de nuevas vías, de nuevos recursos, para acceder al conocimiento en una determinada disciplina. Esto no resta la importancia y validez de las bibliotecas y archivos físicos, cuya consulta sigue siendo interesante, pero los nuevos recursos que internet pone a nuestra disposición nos permite llegar a fuentes a las que sería muy costoso acceder, tanto en esfuerzo, como en tiempo y recursos económicos, y pone a nuestros alumnos en posición de investigar y aprender desde el propio centro educativo y desde sus hogares.

Por supuesto, para hacer investigación en este nuevo contexto hay que saber con qué herramientas contamos, dónde se encuentran y qué uso podemos hacer de ellas. En caso contrario, realizaremos búsquedas superficiales, con contenidos que hallaremos más fruto del azar que de un proceso consciente y meditado de búsqueda documental y, por tanto, corremos el riesgo de que nuestros alumnos acaben considerando buscadores generales o las llamadas “enciclopedias libres” –siendo Wikipedia el caso más paradigmático- como fuentes académicas fiables. Así, del mismo modo que se enseña y se aprende a investigar buscando un documento en un archivo al uso o a encontrar un libro en una biblioteca tradicional, conviene trasladar ese proceso de enseñanza-aprendizaje al nuevo contexto digital. ¿Con qué herramientas disponemos y qué podemos hacer con ellas? A esta cuestión está dedicado el presente documento, en el que se hace referencia a la investigación y aprendizaje de la Historia en la sociedad digital.

EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA SOCIEDAD DIGITAL: RECURSOS

Al igual que en una investigación de historia tradicional, hay que pensar en el momento de acometer una investigación con qué medios, con qué recursos se cuenta. En primer lugar está el cálculo del tiempo disponible con el que se cuenta: cuántas horas se pueden dedicar a leer, buscar, pensar, relacionar, sintetizar y redactar el trabajo final. Pero también tendremos que sopesar a qué bibliotecas y archivos podemos tener acceso. Y este es probablemente uno de los aspectos en los que más se nota la llegada del mundo digital.

El quehacer previo e imprescindible de cualquier investigación histórica es un serio trabajo bibliográfico orientado hacia dos direcciones. En primer lugar el historiador deberá ponerse al día de las investigaciones que se han realizado de aquello que se pretende estudiar; es lo que se conoce como estado de la cuestión. En segundo lugar, deberá conocer el contexto, el marco –rasgos sociales, políticos, económicos de la época- en el que se

desarrolló aquel aspecto histórico que pretende investigar. Para llevar a cabo ambos cometidos es imprescindible realizar la correspondiente revisión bibliográfica. Habrá que saber a qué bibliotecas tenemos acceso y de qué fondos disponen las mismas.

Como se ha esbozado en las primeras líneas de este documento, hoy en día es posible acceder a innumerables fuentes documentales vía internet. Lo que supone no sólo una comodidad –podemos consultar esos fondos desde casa, sin desplazamientos ni tiempos de espera-, sino la posibilidad de acceder a un mayor número de recursos –archivos, bibliotecas, publicaciones- que los que podíamos consultar hace tan solo unos años. Una adecuada utilización de los recursos TIC permitirá no sólo más eficacia a la hora de gestionar el trabajo de investigación, sino también más calidad.

A pesar de que los planteamientos y criterios de búsqueda son similares a los de las búsquedas tradicionales, hay dos factores que hacen algo diferente las búsquedas a través del mundo digital: la rapidez de búsqueda y el gran volumen de documentación a la que se puede acceder. La evolución de los sistemas de búsqueda de las bibliotecas ha intentado seguir la estela de las mejoras informáticas de buscadores globales como Google Scholar, que han orientado sobre cuál podría ser la dirección a seguir: tener un solo punto de entrada de la información que se busca, posibilidad de navegar por facetas (limitar resultados por idioma, tipo de documento, fecha...), búsqueda simple por palabra clave o avanzada, posibilidad de ordenación de resultados, contenidos enriquecidos, recomendaciones basadas en las valoraciones de otros usuarios, autocorrección, alertas RSS, entre otros. Se han puesto en marcha, así, las herramientas de descubrimiento, un nuevo sistema de búsqueda de información que permite una búsqueda unificada en todos los recursos de la biblioteca y hace sus colecciones físicas y electrónicas más visibles. Se basan en la creación de un gran índice compuesto por los materiales incluidos en el catálogo de la biblioteca, su repositorio institucional y archivos académicos, así como las bases de datos de artículos que suscribe la misma (Aznar-Lafont, 2014).

A día de hoy varias grandes empresas ofrecen herramientas de descubrimiento a nivel global con un índice centralizado:

- Ebsco – Esbco Discovery Service.
- Ex Libris – Primo Central.
- Serials Solutions – Summon.
- OCLC – WorldCatLocal.

La existencia de las mismas, y el hecho de que su uso sea distinto al de un archivo o biblioteca al uso, hacen que la necesidad de conocer y saber manejar los instrumentos de búsqueda sea imprescindible. En el mundo de las humanidades (en el ámbito iberoamericano) contamos con plataformas como “Dialnet”, “ERIC”, “Redined”, “Redalyc”, “Doaj”, incluso “Google Scholar” o repositorios como “digital.csic.es”; “recolecta.net”; “open-doar.org” o “tesisenred.net”. A todos ellos podríamos añadir unos interesantes gestores de referencias como son “Refworks” y “Mendeley”. Pero a la formación en esta cuestión y a algunas de las herramientas disponibles se hará referencia más adelante.

TRABAJO CON LAS FUENTES: LA LOCALIZACIÓN

Una vez revisada la bibliografía existente, las investigaciones y ensayos que se han realizado sobre el hecho histórico que se quiere estudiar, y revisado el marco contextual en el que sucedió, llega el momento de entrar en contacto directo con las fuentes.

El primer trabajo que exigen las fuentes es su localización. Es decir, una vez establecida la hipótesis de investigación, y probablemente, mientras se va revisando la bibliografía existente, habrá que pensar en dónde puede estar la documentación que haya generado ese acontecimiento o que se haya elaborado a raíz de él.

La distinción entre fuentes primarias y secundarias es clásica y no vamos a entrar aquí en ella, pero nos sirve para hacer referencia a un recurso de gran valor, la prensa, que nos puede permitir encuadrar más de cerca y valorar las posibles fuentes, e incluso puede llegar a constituirse en la fuente principal del trabajo, según el enfoque que le demos. Hoy en día es posible consultar en formato digital la mayoría de la prensa escrita en España. Existen dos grandes hemerotecas digitales: <http://prensahistorica.mcu.es> y la hemeroteca digital de la biblioteca nacional: <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital>. En ambas hemerotecas nos encontramos con un inventario bastante completo de la prensa nacional española que se puede consultar online. Pero también existen varias hemerotecas digitales promovidas por distintas autonomías, que albergan buena parte de la prensa local.

Se sugiere que el tema de una investigación inicial sea cercano al interés y a lo vital de los alumnos, en atención a ello pensamos que habrá que buscar qué archivos locales o provinciales tenemos a nuestra disposición. Las comunidades autónomas han realizado un considerable esfuerzo para crear plataformas que faciliten el acceso a los archivos que dependen de ellas; allí pueden consultarse online los inventarios de los que disponen esos archivos. A modo de ejemplo citamos los del gobierno de Aragón: <http://dara.aragon.es>; la Junta de Castilla la Mancha: http://ccta.jccm.es/dglab2/public_dglab/albala.html; la Junta de Castilla y León: <http://www.archivoscastillayleon.jcyl.es>; la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/archivos/Portada>. En el ámbito estatal, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ha realizado un notable esfuerzo; a través de <http://censoarchivos.mcu.es> se pueden consultar los fondos de los archivos provinciales españoles y sus direcciones web. También se puede acceder desde ahí al portal PARES: <http://pares.mcu.es> que alberga los archivos estatales, al portal de archivos de la UNESCO y al portal Europeo de archivos. Si los objetivos de nuestra investigación pueden localizarse en los archivos eclesiásticos, una referencia muy útil la guía de archivos de la Iglesia de España: <http://www.mcu.es/archivos/docs/ArchivosIglesia.pdf>, donde se han reunido los fondos de los archivos Diocesanos y parroquiales.

En esencia puede decirse que el sistema de búsqueda y localización de documentos sigue los mismos pasos que la investigación tradicional, es decir un estudio previo de los instrumentos de descripción, de los fondos de cada archivo y de su organización, en

definitiva. Cada vez son más los archivos que cuentan con un buen volumen de documentación digitalizada disponible a través internet, pero en otros casos habrá que conformarse simplemente con un acceso rápido a los inventarios y catálogos. Será el momento de estudiar detenidamente la organización del archivo, con sus fondos, secciones, sistema de indexación y de citas para hacer correctamente la búsqueda y la petición de documentación.

Por supuesto, también cabe la consulta directa a los archiveros. Donde podemos, de nuevo, hacer uso de las TIC, aunque bajo un aspecto más prosaico: todos los archivos ofrecen la posibilidad de una consulta a través de correo electrónico. De la misma manera que en la investigación tradicional era importante la consulta directa con el archivero para concretar aspectos de la documentación poco claros en el inventario (años y localidades, por ejemplo, de alguno de los fondos) ese mismo tipo de preguntas se pueden realizar online y suelen ahorrar tiempo. Lo mismo sucede con los servicios de reproducción, en caso de que los documentos aún no hayan sido digitalizados, se puede solicitar la reproducción de documentos vía internet, sin necesidad de acudir en persona al archivo.

FORMACIÓN PARA EL ACCESO A LA DOCUMENTACIÓN HISTÓRICA DIGITAL: TESAuros, BASES DE DATOS, BIBLIOTECAS VIRTUALES, ARCHIVOS DIGITALES Y REPOSITORIOS

No obstante, antes de empezar a utilizar las nuevas herramientas a las que se está haciendo referencia, habrá que formar a los que empiezan para que sepan identificar y definir sus necesidades de información, utilizar los motores de búsqueda, evaluar la calidad de los resultados, interpretar esos datos y relacionarlos con sus opiniones y citar con rigor las fuentes consultadas (Cassany, 2012). Naranjo (2010) considera que la formación de los alumnos en el uso de los sistemas de información documental debe incidir en el esclarecimiento de la pertinencia temática, la utilización adecuada de las palabras clave, descriptores y encabezamientos de materia, la selección de los recursos y sistemas de información documental apropiados, el proceso de organización de la información acopiada en función de los resultados relevantes obtenidos y, por último, identificación de los documentos relevantes.

Esa formación se puede hacer de la mano del bibliotecario (Naranjo, 2010) (en los programas de las bibliotecas figuran cursos con esos contenidos) o, a través de “moocs” entre los que podemos encontrar algunos tan interesantes y escalonados como el de “buscar en internet” de la Universidad Politécnica de Valencia en el que se revisan desde los buscadores más genéricos a los más específicos, los modos de búsqueda, criterios para evaluar cualitativamente una web, o búsquedas de contenido libre. También se puede acceder vía internet a sesiones formativas de alguna de las plataformas antes citadas.

En este sentido, para la disciplina que nos ocupa, la Historia, nuestros alumnos deberían tener en cuenta, en primer lugar, qué es un tesoro para, después, conocer aquellos que están a su disposición en la red. Podríamos definir el tesoro como una colección de

vocabulario controlado, formado por términos que están relacionados entre sí de forma semántica y genérica: de equivalencia, jerárquica y asociativa (Lamarca, 2013). Se trata, sintetizando, de una herramienta que sirve para la recuperación de información; y está formada por un conjunto de términos relacionados entre sí y enmarcados en un mismo campo de estudio. En su inicio era un diccionario general de palabras pero su evolución en el tiempo lo convirtió en un diccionario de sinónimos, que es la acepción más similar a su versión actual.

En cuanto a sus elementos integrantes, el tesoro consta de un vocabulario de indización, conformado por descriptores y por identificadores (1-3). Ambos son términos aceptados para la indización, es decir para describir el contenido de los documentos en catálogos de biblioteca, bibliografías u otros documentos secundarios (Martínez Tamayo, s.d). Asimismo, la localización de un concepto en el tesoro se realiza en dos etapas. En primer lugar, se busca en el índice jerárquico una palabra que describa una determinada idea y se elige la entrada cuyo significado se aproxime más al concepto deseado (Gil Urdiciain, 1998).

Un listado provisional y no exhaustivo de tesauros de Historia a tener en cuenta para trabajar en clase puede ser el siguiente:

- Tesoro de historia contemporánea en España: http://thes.cindoc.csic.es/index_HISTO_esp.php
- The Historical Thesaurus of English <http://historicalthesaurus.arts.gla.ac.uk/>
- El Tesoro del Patrimonio Histórico Andaluz <http://www.iaph.es/web/canales/conoce-el-patrimonio/tesauro-pha/>
- Tesoro de la Legislación Histórica <http://www.mcu.es/archivos/lhe/Consultas/consultaTesauro.jsp>
- Tesoro de Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Tesoro de nombres geográficos del GettyInformationInstitute: <http://www.getty.edu/research/tools/vocabularies/tgn/>

Asimismo, conviene tener en cuenta que en el ámbito de las Ciencias Sociales y, especialmente, de la Historia, contamos con recursos muy distintos en el ámbito digital – bases de datos, bibliotecas virtuales, archivos digitales y repositorios-, y que cada tipología de recurso o fuente de información se estructura de una forma diferente. El conocimiento previo de dicha estructura, en cada caso, no ayudará a comprender mejor la forma de obtener la información que necesitamos.

Las bases de datos, en primer lugar, se componen de multitud de datos que describen los recursos almacenados en ellas, los indexan y permiten realizar búsquedas combinadas de cada campo de información para recuperar los datos deseados. En el ámbito de las Ciencias Sociales y, especialmente, de la Historia, contamos con bases de datos como: “JSTOR”, “Arts&HumanitiesCitationIndex”, “In-Rech”, “Web of Science” o “ISOC” (CSIC). En cuanto a las bibliotecas digitales, se componen de colecciones de información y bases de datos que se indexan en un servidor. El buscador de la biblioteca accede a ese servidor que permite lanzar la búsqueda en todas las colecciones y bases de datos devolviendo al

usuario los resultados más relevantes. Cabría aquí destacar “Hispana” y la “Biblioteca Digital Hispánica”. Los archivos digitales, por su parte, se ordenan en colecciones según el principio de procedencia, siendo su misión principal la de organizar, preservar y difundir la información. Todo archivo dispone de un cuadro de clasificación que establece la organización de las colecciones que posee. Por lo general las colecciones suelen nombrarse por la institución que las ha generado o la persona que las ha donado. Es necesario conocer bien el cuadro de clasificación y tener bien definido el tema de la investigación y las fechas para acertar dónde debemos buscar la información que necesitamos. Archivos históricos digitales con los que podemos trabajar en el aula son “PARES” o “Project Muse”.

Finalmente, y en cuanto a los repositorios, cada vez más utilizados, no son sino un archivo digital que ha surgido a partir del movimiento del acceso abierto. Su misión es la de poner a disposición del mundo investigador toda la literatura científica que generan las instituciones, destacando aquí las universidades y está formado principalmente de artículos de revistas, trabajos fin de carrera, documentos institucionales, etc. Los repositorios se agrupan en colecciones y se subdividen, a su vez, en categorías. Es interesante saber cómo se desglosan los repositorios para poder encontrar la información que necesitamos de forma eficiente. Los mencionados “Dilnet” o “Redalyc” pueden ser interesantes para empezar a trabajar en el aula.

Conviene, por tanto, como se ha planteado más arriba, dedicar unas sesiones a formar a quienes empiezan a investigar sobre la Historia en la sociedad digital, a fin de hacerles conscientes de sus necesidades de información y del funcionamiento de los distintos motores de búsqueda, así como capaces de evaluar la calidad de las fuentes encontradas y de interpretarlas con el rigor propio de una investigación seria.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA:

UN MODELO DE SECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA 4º DE ESO

Una vez establecido el marco teórico sobre el que fundamentamos nuestra idea, pasamos a sustanciar nuestra propuesta; resultará fácil advertir cómo es posible incorporar todos los aspectos a los que nos hemos referido hasta ahora.

El diseño de la secuencia se realiza para 4º de ESO. En el proyecto de Real Decreto que establece el currículo básico de Educación Secundaria y Bachillerato (10/12/2013), se considera Geografía e Historia una asignatura troncal, cuyos contenidos están referidos a la Historia Contemporánea universal y de España.

Todavía no se han elaborado los manuales correspondientes al nuevo currículo, pero los contenidos –que es lo que nos interesa para realizar nuestra propuesta- básicamente van a seguir siendo los mismos que en currículo de la LOE, así que partiremos de ellos, concretados hasta la fecha en el RD 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y en los correspondientes Decretos de las distintas Comunidades Autónomas. En concreto, se tomará como

base para trabajar la investigación histórica a través de las fuentes digitales, la unidad didáctica relativa a las transformaciones en la España del primer tercio del siglo XX y, en especial, de la década de 1930.

En cuanto al modelo de secuencia de actividades, como líneas directrices hemos seguido las que propone Hernández Cardona (2002, p. 73). De este modo, partiremos (fase 1) de los preconceptos de los alumnos y la exposición de los objetivos de aprendizaje; seguiremos (fase 2) con la introducción de contenidos que pretendemos trabajar, en este caso los conceptos que pretendemos descubrir en nuestro análisis y los procedimientos de búsqueda que queremos llevar a cabo. Después (fase 3), procuraremos que los alumnos estructuren su conocimiento a través de alguna actividad de estructuración y síntesis de lo investigado. Y, por último (fase 4), aplicaremos los conceptos o procedimientos a situaciones simples o complejas con del fin de interpretar la realidad, utilizar los nuevos aprendizajes y reconocer su utilidad.

Secuencia de actividades: “un día cualquiera de comienzos del S XX en mi ciudad”

Objetivo General:

Descubrir a través de una investigación de prensa histórica por internet aspectos de la sociedad de una época “invisibles”, que no se reflejan en el manual y que son igual de importantes.

Actividad Nº 1

Objetivo: Descubrir y analizar el tipo de sociedad de los años 30: educación, cultura, movimientos sociales y políticos. Elaborar un listado (tesauro) de vocabulario de aquella época distribuido en campos semánticos relativos a los conceptos señalados, pero relativo a la vida cotidiana.

Desarrollo: Se les propone a los alumnos pensar en forma colectiva: ¿Qué saben de los años 30?, ¿cómo vivían sus abuelos (o bisabuelos)?, ¿en qué trabajaban?, ¿cuánto podía ganar un obrero? ¿y un oficinista? ¿qué porcentaje de población vivía en el campo y en la ciudad?... ¿cómo se divertían? ¿qué espectáculos eran los más populares?

Se registran los conocimientos previos a fin de recurrir posteriormente a los saberes explicitados por los alumnos y establecer relaciones entre las ideas y/o conocimientos previos y la nueva información.

Se les propone la lectura de una narración de aquella época y la visualización de un documental también de aquella época (por ejemplo, el capítulo 2 de la serie documental “Los años vividos” de RTVE y disponible en la web de la corporación pública o el canal de Youtube de la Filmoteca española, con fuentes primarias muy interesantes). Y se registran a continuación los conceptos considerados clave en relación a las interrogantes planteadas al comenzar la actividad.

Se les pregunta a los alumnos si observan diferencias entre lo que ellos pensaban en un principio y la nueva información. De esta manera, se establecen relaciones entre los nuevos conocimientos que surgen de la interpretación del texto y los conocimientos previos

Elaboración entre toda la clase de un tesauro a partir de los campos semánticos que han ido surgiendo a lo largo de la sesión, clasificando dicha información de acuerdo a los conceptos: organización social, organización económica, organización política y sistema ideológico, diversión y entretenimiento.

Actividad Nº 2

Objetivo: introducir a los alumnos en los sistemas y procedimientos de búsqueda apropiados para la información que se quiere obtener, no solo de la prensa, sino también de archivos digitales.

Desarrollo: empieza el profesor exponiendo la estructura y criterios de búsqueda de varias hemerotecas digitales (por ejemplo: prensahistorica.mcu.es; hemerotecadigital.bne.es); a continuación se les propone a los alumnos que realicen en esas plataformas una búsqueda por temas, palabras clave, años, cabeceras de prensa, etc. El siguiente ejercicio se centrará en la localización por parte de los alumnos de una noticia concreta en la prensa (por ejemplo, la coronación de Alfonso XIII el anuncio de la dictadura de Primo de Rivera, o la proclamación de la 2ª República) y en medios diversos (de distinta tendencia política). Por último, se elaborará un listado de titulares de esa noticia haciendo una clasificación en tendencias políticas

Actividad Nº 3

Objetivo: localizar en la prensa de la época las preocupaciones de la gente normal alrededor de alguna fecha significativa.

Desarrollo: una vez que los alumnos han aprendido a localizar prensa concreta se divide a la clase en grupos cooperativos cada uno de los cuales se centrará en la búsqueda y análisis de un periódico y revista concreto, en torno a una fecha significativa (alguna de las que se han citado en la actividad anterior, por ejemplo) a ser posible local (casi todas las comunidades autónomas tienen su hemeroteca digital que es fácil de localizar), y si no es posible, editado en Madrid con tirada nacional. Se pueden formar cuatro equipos: uno que localice y trabaje un periódico de derechas, otro, un periódico de izquierdas, otro una revista nacional generalista (tipo “mundo gráfico” o “La esfera” o “Blanco y Negro”, todas están presentes en el primer tercio del SXX) y otro, otro tipo de revista un poco más especializada.

Cada equipo de trabajo hará el análisis del ejemplar de prensa utilizando el tesauro que se ha elaborado antes en clase, anotando el número de páginas dedicadas a los acontecimientos políticos y cuantas están dedicadas a otros aspectos (economía, deportes, cultura, anuncios, esquilas...) y haciendo una lista de los principales aspectos que aparecen de esos campos semánticos. Por último, el análisis habrá de ser completado con una comparación con la prensa actual (si tocan los mismos temas y con los mismos “contenidos”).

Actividad Nº 4

Objetivo: Hacer un relato del momento histórico analizado prescindiendo de las “grandes noticias” de aquellos días.

Desarrollo: con los datos conseguidos en el análisis de la prensa, cada grupo de trabajo elaborará el relato de “un día cualquiera de comienzos del S XX en mi ciudad”, procurando no tomar datos ni referencias de los otros grupos de trabajo, de tal manera que haya cuatro relatos independientes. Una vez expuestos los relatos se organizará un debate en clase en relación a los mismos y en relación a lo que cuentan los libros de historia de aquella época.

Esta propuesta, que puede ser ampliada, pretende ser un ejemplo de cómo es posible aprender y enseñar Historia acudiendo a fuentes bien primarias, bien secundarias de prestigio académico sin salir del aula, aprovechando las nuevas herramientas que nos proporciona la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos. Partiendo del nuevo contexto imperante, que se ha esbozado en las primeras líneas de este documento, y con la vista puesta en que el papel físico ha dejado de ser el hegemónico para pasar a compartir su espacio con la documentación digital, cabe dedicar algo de tiempo a plantearse cómo aprovechar todos estos nuevos recursos para que el aprendizaje de la Historia sea más atractivo y, al mismo tiempo, tenga un mayor encaje en la sociedad tecnológica en la que viven nuestros alumnos, en la que vivimos quienes nos dedicamos a enseñar Historia.

Tan importante es transmitir a nuestros alumnos las ganas de investigar determinados hechos históricos, como convertirlos en indagadores preparados para localizar las fuentes con las que hacerlo. Y al igual que no resulta fácil trabajar en un archivo histórico o a una hemeroteca sin pautas previas acerca de cómo consultar sus estanterías y depósitos, tampoco es sencillo acercarse a los recursos online que distintos archivos e instituciones ponen a nuestra disposición sin una formación previa. Para superar esta dificultad parece adecuado iniciar a nuestros alumnos en el conocimiento y utilización de los tesauros, un ámbito de la didáctica de la Historia al que no se ha prestado hasta el momento demasiada importancia y que puede resultar de gran interés. Lograr que nuestros alumnos se acerquen de un modo formado y reflexivo a la documentación histórica que las tecnologías de la información y la comunicación ponen a su disposición, supone darles las herramientas para que se conviertan en investigadores cada vez más autónomos, más versados en el “aprender a aprender” que busca todo docente en su aula, y más capaces de dar respuesta a su curiosidad histórica desde cualquier dispositivo electrónico con conexión a internet, se encuentren donde se encuentren. Se impone, tan solo, para llegar al punto propuesto, reconocer la validez de los archivos y bibliotecas digitales así como que existen nuevas maneras de aprender y pensar la Historia en la sociedad digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar-Lafont, D. (2014). Las herramientas de descubrimiento, los nuevos sistemas de búsqueda global en las bibliotecas académicas. En Baraibar, A (Ed.), *Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades digitales. Experiencias y proyectos* (pp. 253-262), Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. [En línea]. Barcelona: Anagrama.

- Gil Urdiciain, B. (1998). Orígenes y evolución de los tesauros en España. *Revista General De Información y Documentación*, 8(1), 63-110.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Lamarca Lapuente, MJ. (2013). *Tesauros*. Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. [Tesis doctoral]. Consultado el 23 de diciembre de 2014, de: <http://www.hipertexto.info/>
- Martínez Tamayo, AM (s.d.). *Tesaurus*. Consultado el 23 de diciembre de 2014, de: <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/CursoTesaurus/MartinezTamayo.pdf>
- Naranjo, E. (2010). Uso de los sistemas de información documental en la educación superior: estado del arte. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 22.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

MUJERES QUE HACEN HISTORIA, MUJERES QUE HACEN LA HISTORIA

M.^a MONTSERRAT LEÓN GUERRERO
Universidad de Valladolid
mleong@sdcs.uva.es

Nos gustaría comenzar con unas palabras de Rosa Rodríguez (1998, 257) que siguen estando de actualidad “la realidad es que nuestra sociedad pervive todavía asentada en un sistema de valores y relaciones sociales que, basadas en una visión androcéntrica, toma lo masculino como eje de toda experiencia”. Evidentemente hay avances legislativos, y en el día a día, pero “esta realidad tarda en llegar a las aulas y a los textos, donde el sexismo de los libros y el olvido sistemático de la existencia y papel fundamental de la mujer en la sociedad es permanente”.

Desde hace ya algún tiempo venimos analizando¹ el uso del libro de texto en el aula, centrándonos en este caso en el escaso número de mujeres que ocupan un papel relevante en nuestra historia, por lo que debemos procurar la visibilidad e inclusión (Francisco y Moliner, 2012) de las mismas en la asignatura de Historia, para que sea una historia más real. Especialmente cuando esta se plasma en los manuales escolares que manejan nuestros alumnos, pues la educación es un elemento fundamental en la creación de identidades sociales y personales.

Con los libros de texto actuales y el planteamiento curricular, que lentamente va cambiando, podemos decir que las mujeres hacen historia, pero desaparecen de la Historia, pues como escribe López-Navajas (2014) las mujeres y su historia se hallan sistemáticamente en el olvido. “Su actividad no parece estar recogida en el relato canónico de la historia ni tampoco el de las artes o las ciencias, de marcado carácter androcéntrico”.

Con intención de probar si lo que se refleja en las aulas es que nuestro sistema educativo continúa enseñando una “historia de hombres”, dejando de lado a una parte de la humanidad, a las mujeres, y siguiendo la pauta marcada por Sant y Pagés (2011), pedimos a nuestros alumnos de Educación Primaria (curso 2013-2014) que citaran cinco personajes de la Historia de España. Los cinco más nombrados, por orden porcentual, fueron: Isabel la Católica (32%), Antonio Machado (25%), Cristóbal Colón (18%), Felipe II (15%) y Fernando el Católico (6%).

¹ Fruto de esta idea es una investigación, ya en curso hace algún tiempo, analizando libros de texto en el aula, y que en este curso se ve materializada con la aprobación del Proyecto de Innovación Docente titulado “Influencia en el aprendizaje de manuales y libros de texto de Ciencias Sociales”

De los cinco, tan solo uno de ellos es una mujer, aunque sorprendentemente la más citada. Cuando nos pusimos a investigar el motivo, este no fue otro que el de la pura mediatización provocada por la televisión. La causa de este alto porcentaje en la figura de la reina fue ocasionada por la emisión reciente (a lo largo de tres temporadas) de la serie “Isabel” en Televisión Española, y un programa de la televisión autonómica de Castilla y León con breves reportajes sobre castellano-leoneses ilustres para que la audiencia eligiera “El castellano leonés de la historia”, siendo elegida Isabel la Católica.

Curiosamente apenas ninguno de los alumnos consultado seguía asiduamente los programas indicados, pero les resultaba familiar el nombre por los constantes anuncios en diversos medios. Desafortunadamente, cuando preguntamos qué sabían sobre la reina poco más dijeron que era “con la que se descubrió América y se echó a los judíos de España”.

Estos resultados nos hicieron recapacitar, ¿cómo es posible que, aunque solamente sea de manera nominal, un medio de comunicación influya en nuestros alumnos más que los contenidos curriculares de nuestro sistema educativo?, con lo de peligroso por lo engañoso que esto pudo llegar a ser. A fin de cuentas, la base de estos programas es histórica, pero el formato está “novelado” para llegar al gran público.

Y esta situación es más preocupante, si cabe, cuando tramos de personajes femeninos en la Historia. Como indican Sant y Pagés (2011, p. 131) “consecuencia del análisis del propio currículo de Ciencias Sociales de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato [hablan de Cataluña pero es perfectamente extrapolable al resto de autonomías españolas], del análisis de los libros de texto y también de nuestro conocimiento de la práctica ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales?”. Teoría con la que coincidimos.

Ellos mismos dan respuesta a esta pregunta siguiendo a Burguera (2002, p. 10) “El peso de la tradición historiográfica de dar más peso a la historia política aun es grande, a pesar de que en los libros de texto encontramos, en diferente proporción, contenidos de historia social, en éstos siguen predominando los contenidos temáticos tradicionales”. Teoría con la que coincidimos.

Este mal heredado se da en los libros de texto de todos los niveles, desde Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Recordemos que aun hoy el libro de texto determina la mayoría de selecciones de contenidos de Historia que se desarrollan en las aulas. No hay más que mirar el índice de cualquiera de estos manuales, que no es el momento de analizar.

Estamos de acuerdo con Rosa Rodríguez (1998, p. 260) cuando indica que “los textos escolares, como recurso pedagógico, es uno de los mecanismos invisibles, como le llama Basil Bernstein (1988), a través del cual aparecen y se refuerzan las desigualdades. Los libros de texto, además de un contenido explícito (matemáticas, física, lenguaje, etc.) transmite parte de una cultura, describen un tipo de realidad social, unos valores, muestran unos modelos de vida y una visión de lo masculino y lo femenino socialmente

establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos” Añota además “Continúan existiendo obstáculos invisibles (Mason, 1991, p. 205-206), bajo la misma forma siguen actuando formas de discriminación que hace que no se den tratamientos que favorezcan las oportunidades para la igualdad”

ISABEL I DE CASTILA Y JUANA I DE CASTILLA, DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

A pesar de los obstáculos y problemas acarreados por el simple hecho de nacer mujer, muchas de ellas (Agustina de Aragón, Beatriz Galindo, Teresa de Ávila, Emilia Pardo Bazán, etc.), desempeñaron cargos importantes y fueron influyentes en distintos campos, aunque la historia las haya olvidado y apenas hace eco de su existencia. Planteada la situación, y ya que Isabel la Católica fue la más citada por nuestros alumnos, aunque son muchas las mujeres que podríamos reseñar en la Historia de España, decidimos tomar como ejemplo de “visibilidad” femenina a la reina Isabel, y de “invisibilidad” a su hija Juana (mal llamada la loca), pues no dejan de ser dos mujeres que vivieron en entornos y épocas similares, pero se comportaron y han sido tratadas por la historia y la historiografía como auténticos contrapuntos.

Vamos a utilizar sus figuras para ver cómo dos mujeres de la misma familia, una heredera de otra, en un entorno cronológico y secuencial, se han recogido de manera totalmente dispar en los distintos libros de historia. Mientras Isabel aparece como una mujer fuerte, casi asociada al rol masculino de competencia política, económica y social, Juana está habitualmente representada como una mujer débil, sin interés por el gobierno y que deja todo en manos de los hombres de su vida, su padre y su esposo.

En un principio, ninguna de las dos debería haber llegado a ser reina, pues en la línea dinástica había herederos masculinos que podrían haber ocupado ese lugar. Isabel llegó al trono tras una dura pelea militar y política contra su sobrina Juana “la Beltraneja”. Sobre ella escribe Teresa Álvarez (2003, p. 4) “después de comprobar cómo la utilizaron todos y cómo la historia se olvidó de ella, no dejaba de preguntarme si a Juana le hubiese ocurrido lo mismo de haber nacido varón. Es muy probable que entonces, por muy inteligente que fuera doña Isabel –que sí lo era– no tuviera nada que hacer frente a un contrincante masculino, aunque supuestamente este fuera bastardo”. Como ella misma indica, nuestra cultura considera lo masculino universal y lo femenino particular, lo que explica en cierto modo nuestro planteamiento a la hora de estudiar y enseñar Historia.

En palabras de Cristina Segura (2000, p. 138) “Isabel fue la que tuvo un comportamiento más transgresor pues fue quien se hizo con la Corona y, además gobernó y fue, paradójicamente, admirada y enaltecida. Pero, curiosamente las dos Juanas que tuvieron unos comportamientos mucho más pasivos y más adecuados para lo establecido en el modelo femenino patriarcal, fueron descalificadas por la sociedad y apartadas de lo que les correspondía en justicia”.

Isabel no estaba de acuerdo con lo establecido para su género y quiere conquistar nuevos espacios. No consideraba que su actuación era la imitación de un modelo masculino, no aceptaba la existencia de modelos distintos de comportamiento para hombre y para mujeres, como su manera de actuar demuestra. Ella fue una demostración de no aceptación a lo ordenado para su género. (Segura, 1994) Y su actuación no fue aislada, sino que se rodeó de un importante grupo de mujeres, favoreciendo que pudieran seguir su ejemplo.²

A pesar de que Isabel I y Juana I de Castilla, y también Juana “la Beltraneja” aparecen en un contexto (Segura, 2000) “fuertemente patriarcalizado”, las tres reflejan una gran individualidad, procurando escapar de la manipulación que los varones de su entorno más o menos inmediato procuran ejercer sobre ellas, rompiendo el modelo femenino dominante. Es más, la arrolladora figura de la reina Isabel, dotada de autoridad, poder económico y político, hizo que en su entorno apareciera un influyente grupo de mujeres (Muñoz, 2000), no sólo en aspectos culturales y religiosos, sino también políticos aunque mediante influencias “familiares” a través de sus esposos o su linaje.

La reina Isabel había conquistado un espacio no femenino como era el del gobierno y pretendía que su hija Juana siguiera sus pasos. Mientras Isabel mostró siempre una responsabilidad y ambición muy superior a la de ser esposa y madre, que era lo que el patriarcado destinaba a las mujeres, el comportamiento de Juana se asociaba más al concepto de rol femenino. Juana antepuso su vida privada a las obligaciones de la herencia castellana. Su madre pretendía que Juana fuera una mujer con proyección pública, consciente de que la Corona de Castilla era más importante que el amor de su marido, pero Juana no tuvo apetencias de poder, y además fue utilizada como arma política, aunque siempre se comportó correctamente en su vida pública, aparentemente sometiéndose a las decisiones que toman los hombres que la rodean.

La historiografía habitualmente se ha mostrado partidaria de Isabel, destacando sus correctas actuaciones de gobierno, pues se la presenta dotada de virtudes masculinas, aunque no reñidas con su feminidad como sacrificada y abnegada y amante esposa y madre (Segura, 2000). Los campos de gobierno en los que destaca la actuación de la reina están relacionados con lo que puede considerarse dentro del patriarcado propio de las mujeres: intendencia, sanidad. La política exterior era de Fernando, la interior de Isabel: religiosidad y desarrollo cultural. En realidad sabemos que la responsabilidad de gobierno fue compartida, aunque con mayor presencia de Fernando en Castilla, que de Isabel en Aragón.

Con todo lo que venimos planteado sobre el carácter de Isabel, su hija Juana fue el contramodelo de princesa educada en los ideales políticos de su madre, aunque

² No es lugar para tratar el tema, pero nos gustaría hacer una llamada de atención sobre el movimiento intelectual de “la querella de las mujeres” que en esta época reivindicaba a las mujeres y denunciaba su subordinación a los hombres.

siempre siguió las líneas trazadas por Isabel en su vida doméstica y en la actuación política pública (Segura, 2006). Nos gustaría resaltar que las manifestaciones de poder no se asocian solamente a actuaciones de carácter político (poder real), sino también religioso, cultural, económico, etc. Actuaciones que se deben visibilizar en el estudio de la historia. Y de las que Juana puede ser un paradigma de la complicada y debatida relación mujeres/poder.

La Historia ha tratado a Juana de forma bastante superficial, y con falta de valoración y análisis científico. En el siglo XIX se creó un estereotipo romántico (literatura y pintura) como loca de amor. El franquismo encontró en Juana un antimito que utilizó de forma abusiva. El modelo propuesto para las mujeres de la posguerra era su madre Isabel, mujer asexuada que sufría en silencio las veleidades de su marido. Representaba el espíritu castellano austero, devoto y leal. Era la madre ejemplar dedicada a sus hijos y a cumplir con las tareas de gobierno en defensa de la Fe Católica. Por el contrario Juana defendía su sexualidad y amor malsano que anteponía a toda obligación su dedicación a su marido. El mensaje que se mandaba era muy claro, las mujeres debían ser como Isabel y cumplir estrictamente con sus obligaciones femeninas, en el caso de no adecuar sus vidas a este modelo, como había hecho Juana, acabarían locas como ella (se justifica la herencia familiar, locura con momentos de lucidez).

Probablemente el escaso reconocimiento por la historiografía tradicional de las dos Juanas y su exigua presencia en los libros de texto se ha producido porque finalmente fueron apartadas del poder, aunque fuera por voluntad propia como en el caso de Juana I. Y además, vemos cómo se puede achacar a ambas las dos descalificaciones habituales que el patriarcado utiliza para apartar a las mujeres de la sociedad: la brujería y la promiscuidad. Ninguno de ellos aplicables directamente, pero sí se podía aplicar a *la Beltraneja* como bastarda (la promiscua era su madre), y a Juana *la loca*, equiparable según esa idea a la brujería.

MUJERES QUE HACEN LA HISTORIA

Aunque considero que esta no es una tarea exclusivamente femenina, sino de profesionales docentes e historiadores, es cierto que en las últimas décadas buena parte de investigadores, especialmente del género femenino, han procurado que la presencia de mujeres sea visible con normalidad como uno más de los agentes que han hecho que nuestra historia y la cultura actual sea como es (Ballarín, 2009). Durante las últimas décadas, la educación impartida en Primaria y Secundaria ha sido escenario de experiencias docentes innovadoras relacionadas con la historia de las mujeres, pues se hace evidente que debemos transmitir a nuestros alumnos una imagen del pasado lo más objetiva posible, sin distorsiones como los prejuicios sexistas existentes durante mucho tiempo tanto en aulas como en libros de texto.

Se han realizado importantes esfuerzos por incluir en los currículos la perspectiva de género, devolviendo así el protagonismo correspondiente a las mujeres en la Historia. Se han creado materiales nuevos, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías ayudan asimismo a crear nuevos imaginarios más allá de los transmitidos en y por los libros de texto, etc.

Sobre este aspecto nos parece interesante conocer las actas del XVII Coloquio Internacional de la AEIHM celebrado el pasado mes de octubre de 2014, que entre otros aspectos nos ofrece una reflexión sobre la presencia de la historia de las mujeres en la enseñanza reglada de varios países desde hace ya décadas, realidad condicionada por los distintos sistemas educativos (introducción transversal en los programas, incluso materias y estudios especializados), el desarrollo historiográfico desigual, circunstancias académicas, políticas,... Todo ello teniendo en cuenta que no debemos procurar actuaciones concretas, sino objetivos a medio y largo plazo que incluyan la transformación del conocimiento para construir una sociedad más igualitaria.

Otras actividades a destacar son las recogidas en la web de la Junta de Andalucía en el reportaje “La Historia invisible” (2012) en el que podemos leer “En años de estudio (de cualquier materia, no sólo Historia), los escolares se enfrentan a miles de datos, fechas y nombres de personas que construyeron la Historia. Sin embargo, los libros de texto sólo recogen un 12,8 % de presencia femenina” El Centro de Documentación María Zambrano, del Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), facilita materiales complementarios que ayudan a aprender en igualdad y a conocer qué hicieron muchas mujeres sabias y valientes. No son libros de texto pero sí un apoyo que contribuye a una educación en igualdad y sin prejuicios.

Algunas de las posibles causas tradicionales (Flecha, 2004) de la ausencia de mujeres en los anales de la Historia son que a las mujeres se les prohibió la entrada en la educación, no se fomentó el interés por la cultura y se les inculcó que el matrimonio era lo máximo a lo que podían aspirar. Como deduce en su proyecto Ana López (mujeresenlaeso.com) la exclusión sistemática de las mujeres en los conocimientos y en la visión del mundo “nos hace inferir erróneamente que las mujeres no han contribuido al desarrollo o a la historia o que su tradición de saber no existe. Y por eso se convierte en un instrumento de discriminación tan efectivo.” Pero sí lo hicieron y la consecuencia de esa invisibilidad histórica de las mujeres es determinante: ese desconocimiento social sobre la aportación de las mujeres es tan grande que la ciudadanía ha acabado por normalizar esa exclusión. Por ello, una de las conclusiones del proyecto “Mujeres en la ESO” es la necesidad de revisar los contenidos de todas las asignaturas e incluir a las mujeres que faltan en todas ellas, muy especialmente en historia y literatura, así como en música y plástica, que son aquellas que “proporcionan los referentes sociales y la información que consideramos relevante”

La historia educativa de inclusión de las mujeres en los planes de estudio es una realidad desde finales de los años 80 y ya es importante el conocimiento acumulado (Flecha, Núñez y Rebollo, 2005). Pero aun debemos seguir trabajando por reflejar en las

aulas una historia más real, sin que una parte de la humanidad no aparezca reflejada en nuestras clases, pues la educación es un elemento fundamental en la creación de identidades sociales y personales, evitando que aunque actualmente se reconoce que las mujeres hacen historia, en muchos casos desaparezcan de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez García, M.ª T. (2003). *Ellas mismas. Mujeres que han hecho historia contra viento y marea*. Madrid: La esfera de los libros.
- Ballarin, P. (2009). Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios. En *Historia de la Educación de las mujeres* (pp. 33-44). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación. Consultado el 15 diciembre 2014 en <http://hdl.handle.net/10481/22187>
- Bernstein, B (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Burguera, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Cerrada Jiménez, A. I. y Segura Graíño, C. (eds.), (2000). *Las mujeres y el poder. Representaciones y prácticas de vida*. Madrid: AEIHM y Al- Mudayna.
- El Castellano leonés de la Historia. Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.rtvcl.es/cyldehahistoria>
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI. Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Flecha García, C., Núñez Gil, M. y Rebollo Espinosa, M.ª J. (eds.) (2005). *Mujeres y Educación: saberes, prácticas y discursos en la Historia*. Madrid: Miño y Dávila.
- Francisco Amat, A. y Moliner Miravet, L. (2012) Porque la visibilidad importa. *Revista Educación inclusiva*, 4 (2), 149-160.
- Junta de Andalucía. La Historia invisible (13/04/2012) Consultado el 15 de diciembre de 2014 en www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/salud/067576
- López Navajas; A. Proyecto de Investigación *Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Consultado el 15 de diciembre de 2014 en <http://mujeresenlaeso.com>
- Mason, J. (1991). The invisible-obstacle race Nature. Vol. 35, 19 september.
- Muñoz Fernández, Á. (2000). Relaciones femeninas y activación de los mecanismos del privilegio y la merced. La casa de Isabel de Castilla. En A. I. Cerrada y C. Segura (eds.). *Las mujeres y el poder. Representaciones y prácticas de vida* (pp. 115-133). Madrid: Al-Mudayna y AEIHM.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 257-265.

Sant Obiols, E. y Pagés Blanch, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Segura Graiño, C. (1994). Las sabias mujeres de la Corte de Isabel la Católica. En *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVIII)* (pp. 175-187) Madrid: Al-Mudayna.

Segura Graiño, C. (2000). Las mujeres y el poder real en Castilla. Finales del siglo XV y principios del XVI. En A I. Cerrada y C. Segura (eds.) *Las mujeres y el poder. Representaciones y prácticas de vida* (pp.136-146) Madrid: Al-Mudayna y AEIHM.

Segura Graiño, C. (2006). Las mujeres en la época de Isabel I de Castilla. *Anales de Historia Medieval de la Europa Atlántica*, 1, 161-187.

Serie "Isabel" Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>

LA ESCASA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN UN PROYECTO COEDUCATIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA LÓPEZ MELENDO
mlopezmelendo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Coeducar y escuela coeducativa son dos términos que actualmente se escuchan muy a menudo en el entorno educativo. Además, "la Coeducación (...) apuesta por una educación sin sesgos sexistas que potencia el desarrollo máximo de conocimientos, actitudes, valores y comportamientos acordes con una educación integral de la persona en función de sus posibilidades y no del sexo al que pertenece" (Rueda, 2006, pp. 40-41).

La idea de realizar la investigación, cuyas conclusiones expongo a lo largo de este texto, era para conocer si realmente los niños y las niñas aprendían con unos materiales y un entorno coeducativo. Por otro lado se propuso este tema de investigación puesto que los alumnos y las alumnas que asisten a las escuelas están acostumbrados a que la igualdad sea que ambos comparten espacios, derechos y deberes, los mismos contenidos. Pero en ningún momento se tiene en cuenta que lo que hemos hecho ha sido que los contenidos que aprendían los niños, ahora lo aprendan ambos.

Además con esta investigación pretendo que los y las docentes piensen si los materiales con los que trabajan con su alumnado, para que éste aprenda, y los que elaboran los y las discentes tienen rasgos coeducativos. Por otro lado el profesorado debería observar si con lo que se utiliza en las actividades y los contenidos que se hacen y enseñan en el aula se pueden ver reflejados tanto niños como niñas.

Para resumir lo anteriormente expuesto, a continuación presento el objetivo que se persigue durante la realización de este trabajo: Observar y analizar la situación de la coeducación en el colegio de Educación Infantil y Primaria de Jaén Ruiz Jiménez.

LA COEDUCACIÓN EN EL COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA RUIZ JIMÉNEZ

Para comprobar si la coeducación está presente o no en el contexto educativo, más concretamente en un colegio que tiene un proyecto de coeducación, nos planteamos los siguientes objetivos.

- Analizar los contenidos curriculares de Educación Primaria en el colegio Ruiz Jiménez.
- Analizar los recursos coeducativos utilizados en el centro de enseñanza Ruiz Jiménez.

Contextualización. Situación del centro escolar

La investigación que presento se desarrolló en el C.E.I.P Ruiz Jiménez (Jaén), constituido recientemente como Comunidad de Aprendizaje. Entre los distintos proyectos que desarrolla se encuentra el de Coeducación en el que participa toda la comunidad educativa.

Durante tres meses se ha realizado el análisis de los recursos que el alumnado utiliza para aprender, concretamente los libros de texto de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de los cursos de primero a quinto de primaria y los proyectos realizados en el último curso de Educación Primaria. Por otro lado también se han observado y analizado los murales que adornan las paredes del centro educativo.

Análisis de los recursos utilizados en las aulas y de las actividades realizadas por los niños

A continuación se ofrece la relación de libros de texto que los alumnos utilizan. Hay que aclarar que no en todas las asignaturas se utilizan libros pues en las asignaturas bilingües no se utiliza un libro de texto.

1º Curso de Educación Primaria
De los Ángeles, M. y Sáenz, M. J. (2011)“Tengo Todo 1” Madrid: Anaya
2º Curso de Educación Primaria
De los Ángeles, M. y Sáenz, M. J. (2011) “Tengo Todo 2” Madrid: Anaya
De los Ángeles, M. y Sáenz, M. J. (2011) “Tengo Todo 3” Madrid: Anaya
De los Ángeles, M. y Sáenz, M. J. (2011) “Tengo Todo 4” Madrid: Anaya
De los Ángeles, M. y Sáenz, M. J. (2011) “Tengo Todo 5” Madrid: Anaya
3º Curso de Educación Primaria
Bello, C.; Berna, T.; Lluva, C.; Magarzo, J. L. y Zaragoza, P. (2012) “Lengua. En línea” Madrid: Anaya
Ferrero, L. Gaztely, I. y Martín, P. (2012) “Matemáticas. En línea” Madrid: Anaya
4º Curso de Educación Primaria
Bello, C.; Berna, T.; Lluva, C.; Magarzo, J. L. y Zaragoza, P. (2012) “Lengua. En línea” Madrid: Anaya
Valdéz, A. (2012) “Matemáticas. En línea” Madrid: Anaya
Gómez R. y Valbuena, R (2012) “Conocimiento del Medio. En línea” Madrid: Anaya
5º Curso de Educación Primaria
Bello, C.; Berna, T.; Lluva, C.; Magarzo, J. L. y Zaragoza, P. (2006) “Lengua. Deja Huella” Madrid: Anaya Andalucía
Ferrero, L. Gaztely, I. y Martín, P y Martínez, L. (1998) “Matemáticas” Madrid: Anaya Andalucía. Serie Sol y Luna.
Hernández, Mª. C. y Visquert, J. J. (1998) “Conocimiento del Medio” Madrid: Anaya Andalucía. Serie Sol y Luna.

6º Curso de Educación Primaria

El tutor de este curso no utiliza libros de texto en la enseñanza de los niños, si no que el aprendizaje de los niños y niñas es mediante proyectos. El docente ha programado llevado a cabo dos proyectos diferentes durante el año escolar. En este curso no he tenido acceso a las fichas que realiza el profesor en clase, solo he podido leer y analizar la programación que crea el profesor para llevar a cabo ambos proyectos.

Mi barrio, mi entorno.

El libro de las grandes palabras.

Para analizar los anteriores libros se realizarán dos observaciones, por un lado se analizarán los textos de los libros y por otro lado se analizarán las diversas imágenes que aparecen.

Las preguntas que se van a responder cuando se analicen los textos que aparecen en los libros son las siguientes:

- En los diferentes textos ¿Se utiliza ambos géneros para designar a hombres y mujeres o genéricos? ¿O se utiliza el masculino como genérico?
- En los cuentos ¿quién o quiénes son principalmente los personajes protagonistas?
- Si en los cuentos los protagonistas son animales ¿Qué reciben con mayor frecuencia, nombres de hombres o de mujeres?
- ¿Cuál es el papel de la mujer cuando aparece en los textos?
- ¿Se atribuyen roles tradicionales a los hombres y las mujeres?
- En los textos sobre historia, ¿aparece el papel de la mujer?

Las preguntas que se van a responder cuando se analicen las imágenes que aparecen en los libros son las siguientes:

- ¿Quién aparecen con mayor frecuencia en las imágenes, los hombres o las mujeres?
- ¿Qué papel desempeñan los hombres cuando aparecen en las imágenes?
- ¿Qué papel desempeñan las mujeres cuando aparecen en las imágenes?
- En las imágenes en las que aparecen hombres y mujeres ¿ambos son protagonistas? ¿o por el contrario, alguno se ve relevado a un segundo plano?

Como el sexto curso de Educación Primaria no utiliza libros de texto sino que toda la enseñanza se realiza a través de proyectos y solo he podido acceder a la programación que hace el profesor y a algunos textos utilizados para llevarlo a cabo, para analizarlo las preguntas a responder serán diferentes de las anteriores.

- En la programación realizada por el tutor ¿se utilizan ambos sexos o por el contrario se utiliza el masculino de manera genérica?
- ¿Son atractivos las diferentes actividades que plantea el profesor para ambos sexos?
- ¿Cuál es la tarea final del proyecto?
- En los textos que se utilizan para llevar a cabo el proyecto ¿aparecen ambos sexos o se utiliza el masculino como genérico?

Del análisis realizado, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1.- En los libros utilizados en el primer ciclo de Educación Primaria debemos aclarar que el orden y cursos utilizados no es el propuesto por la editorial. Esta colección que nos propone Anaya para primer y segundo curso consta de seis libros para utilizar los tres primeros libros en el primer año y los tres segundos en el siguiente curso. Pero el profesorado del centro durante el curso escolar 2013/2014 ha utilizado solo uno en el primer curso del ciclo mientras que se han utilizado hasta un total de cuatro libros en el último curso del ciclo. Los libros son del año 2011, uno muy actual pero no por ello podemos ver que el libro sea coeducativo debido a la escasa presencia de la mujer entre sus textos y sus imágenes. Además en muchas ocasiones vemos en las imágenes como el hombre realiza trabajos.



Como por ejemplo, la imagen que vemos a la izquierda del texto, en la que vemos a un obrero, trabajo que siempre se ha asignado a ese sexo. Por otro lado al utilizar el masculino como genérico en la mayoría de los textos crea que las alumnas no se vean identificadas con el cuento. Esto solo se produce cuando la protagonista del cuento es una mujer. Aunque debemos destacar que, en contadas ocasiones, el alumnado recibe a través de las imágenes y los textos el valor de igualdad, como por ejemplo podemos ver las siguientes ilustraciones.



No se entiende por qué un libro impreso en unos años en los que la coeducación debe ser un hecho en los centros escolares tiene escasa presencia de la mujer, cuando en todo momento se debería trabajar en la igualdad.

2.- En el segundo ciclo de Educación Primaria he analizado un total de cinco libros, el libro de la asignatura de conocimiento del medio natural, social y cultural perteneciente al tercer curso no se ha analizado puesto que esta asignatura se imparte en lengua extranjera (inglés). Los libros analizados, que se han utilizado en el curso 2013/2014, son del año 2012, pero al igual que pasa en el primer ciclo vemos escasa presencia de la mujer en los textos e imágenes, aunque sí que se puede observar un esfuerzo por integrar a la mujer en los libros la prueba de esto la podemos ver en las siguientes oraciones extraídas del libro de conocimiento del medio:

“Estas personas deterioraban el entorno para buscar oro, [...] Desde hace siglos los seres humanos apreciamos el oro [...]”

Cabe destacar que donde se ve mayor coeducación es el libro de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Por otro lado en los libros del segundo ciclo podemos ver mayor presencia de la mujer en las ilustraciones de los libros.



En resumen en este ciclo se podría decir que aunque los libros no son coeducativos están dentro de un proceso para hacerlo, quizás en ediciones futuras sean totalmente coeducativo.

3.- En el tercer ciclo de Educación Primaria nos encontramos que en su primer curso se trabaja con manuales de texto mientras que en el segundo curso es su tutor el que crea una propuesta didáctica. Aquí podríamos encontrarnos una gran diferencia puesto que con lo visto anteriormente los libros no deberían ser coeducativos y el profesor de sexto de Educación Primaria, al estar en un centro con un proyecto coeducativo, debería crear una propuesta didáctica en el que se vea totalmente reflejada la coeducación. Pero me temo que esto no ocurre. En quinto de primaria nos encontramos que los libros son de fechas diferentes, en lengua se utiliza un libro de 2006 mientras que en las asignaturas de matemáticas y conocimiento del medio natural, social y cultural se utilizan libros del año 1998, viendo las fechas podríamos imaginarnos, y después de ver los resultados de los análisis de otros libros más actuales, que el más coeducativo de los tres, pero no totalmente coeducativo, es el de 2006 pero esto no es así, la mujer en este libro tiene una escasa presencia entre los textos e imágenes de los libros. Por otro lado en el libro de matemáticas si vemos reflejado el tema de la igualdad entre hombres y mujeres puesto que en uno de los primeros ejercicios vemos una inscripción de igualdad en una imagen de un problema:

“¡Iguales en todo! Niños y niñas, mujeres y hombres pueden realizar las mismas actividades profesionales y domésticas”.

Aunque aquí se crea el problema de que como no forma parte real del problema, ya que no aparece en el texto del problema el profesor o profesora que realice esta actividad con su alumnado podría no tenerla en cuenta y pasar por alto un debate muy bueno sobre la igualdad. En el libro de conocimiento del medio natural, social y cultural, no encontramos que aunque en muchas ocasiones utilicen el masculino como genérico también nos encontramos palabras genéricas que engloban a ambos sexos como personas o seres humanos, además en sus imágenes podemos darnos cuenta de

que la mujer aparece en el libro, un ejemplo de ello son las fotografías que se muestran a continuación

Por otra parte en el último curso de Educación Primaria, en el cual se enseña mediante una propuesta didáctica del maestro (dos proyectos) nos encontramos que la programación que hace el tutor apenas es coeducativa, aunque es atrayente tanto para los alumnos y las alumnas del curso puesto que se utilizan mucho los recursos TIC, algo que el alumnado no tiene al alcance de la mano fuera del centro, en el lenguaje utilizado apenas se ve la diferenciación de que en esa clase hay niños y niñas y de que las personas que ayudan con el proyecto son tanto hombres como mujeres.

Por tanto, aunque lo desarrollaré en las conclusiones, como hemos podido apreciar, a lo largo de los tres ciclos, se mantiene una tónica general en los recursos analizados.

Análisis de los carteles y murales que decoran el colegio.

Para llevar a cabo este análisis se han tenido en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Existen carteles o murales con temática exclusiva del género femenino?
- ¿Existen carteles o murales con temática exclusiva del género masculino?
- ¿Existen carteles o murales en el que se vean reflejados por igual ambos géneros?
- ¿Con qué fin se hicieron los carteles expuestos en el centro? ¿En qué fechas se realizaron?
- ¿Qué representan estos carteles?
- ¿Se pueden ver identificados los alumnos y las alumnas del centro escolar?

En los tabloncillos que se encuentran en los diferentes pasillos del centro podemos ver como parte de uno está dedicado exclusivamente a la mujer, hay unos dibujos realizados por el alumnado del centro con motivo de la celebración del 25 N. En ellos se pueden ver frases dedicadas a la no violencia de la mujer acompañadas del lazo que muchas personas se ponen ese día.

Sin embargo no se pueden apreciar en las paredes del centro educativo carteles o murales dedicados exclusivamente a la figura del hombre.



Aunque por otro lado podemos ver un cartel sobre la semana cultural del pasado curso con el nombre "Pequeños Grandes Artistas" en el que aparecen hombres y mujeres que han sido influyentes en el arte a lo largo de la historia.



Aunque por su colocación en el centro es imposible poder ver las fotografías o los nombres de las diferentes personas que en él aparecen.

También podemos observar en el centro hay carteles y murales sobre Educación Vial, hechos en los días que se celebran estas jornadas para representar las diferentes normas para transitar por las calles. Estos carteles comparten el mismo tablón dedicado al 25N por lo que me remito a la primera imagen de este apartado.

Así como también hay carteles sobre el día de la paz, realizado para celebrar esta fecha, el 30 de enero de este curso escolar.



También nos podemos encontrar murales sobre el día de Andalucía para festejar esta fiesta Autonómica o diferentes trabajos que han hecho en la clase de arte o de música.

El alumnado del centro se puede ver identificado con los diferentes carteles y murales que decoran el colegio por varias razones. Principalmente porque la mayoría de estos carteles han sido realizados por ellos. Por otro lado ambos sexos aparecen en los diferentes carteles y dibujos. Alguno de estos carteles representa normas de convivencia como el que se presenta a continuación

Y en él podemos ver dibujados varios personajes que representan a los alumnos del colegio.

También hay carteles que representan temas trabajados por los niños y niñas que asisten al centro. Como por ejemplo un cartel en el que aparecen varios cuentos que se trabajan con los niños de infantil.





Así como los valores que se trabajan, principalmente el de igualdad y el de convivencia en las aulas del colegio.

Cuando paseamos por los diferentes pasillos del C.E.I.P. Ruiz Jiménez podemos ver carteles en los que vemos representados a ambos sexos realizando diferentes tareas, esto ayuda a que los niños y niñas del centro escolar se vean representados en ellos y sigan los consejos o normas que ponen en ellos, hecho que podemos observar en las ilustraciones 136 y 139. Aunque también es cierto que en la mayoría de los carteles elaborados por el alumnado no se ve reflejado ningún sexo. Por lo que esto puede influir en que la igualdad entre hombres y mujeres no pueda ser expresada mediante el arte, circunstancia que no debería ser así puesto que los niños y niñas de este centro expresan sus diferentes sentimientos mediante el arte.



CONCLUSIONES

Durante la realización de este proyecto he podido observar si se ve reflejado o no el proyecto coeducativo del C.E.I.P. Ruiz Jiménez en los libros utilizados por los niños y las niñas para aprender y en las paredes de los distintos pasillos del centro. Además he podido también ver en la Historia de la Educación española cómo empezó a funcionar el término coeducación en las enseñanzas y cómo este término ha ido cambiando de significado con el paso de los años hasta llegar al significado que tiene hoy en día.

Dentro del colegio Ruiz Jiménez he podido ver que no se refleja claramente que tiene un proyecto de coeducación, es decir se ven pequeños detalles que este proyecto existe pero en Educación Primaria tiene escasa presencia. Quizás sea debido a que no existe coordinación del profesorado de Primaria con la coordinadora del proyecto que es profesora de Educación Secundaria; aunque esto no debería ser una excusa puesto que todos forman parte del equipo docente el cual se debe coordinar en todos los proyectos, programas y planes que tiene el colegio. Otra razón de la escasa presencia del proyecto en este centro puede ser a que en el centro se llevan a cabo una gran cantidad de planes,

programas y proyectos, casi cada uno del profesorado tiene asignado uno por lo que le dan importancia a su proyecto y dejan a un lado los demás para centrarse en el suyo, por lo que no existe cooperación entre ellos, algo que debería existir ya que muchos de los proyectos, planes y programas tienen muchos puntos en común que si se trabajaran juntos podrían hacer que la enseñanza fuese mucho mejor. Además deberían hacer una revisión bibliográfica de todos los libros de texto que utilizan para dar clase así como de las propuestas didácticas propias para que estén presentes en igual medida tanto el sexo masculino como el femenino. Es muy importante que esto se lleve a cabo ya que el C.E.I.P. Ruiz Jiménez es un centro en el que realmente hace falta un buen proyecto de coeducación ya que la mayor parte de su alumnado proviene de familias patriarcales en el que el papel de la mujer está siempre por debajo del hombre. Es necesario enseñar a este alumnado que tanto los hombres como las mujeres somos iguales, con diferencias sí, pero al fin al cabo iguales.

Aunque el colegio Ruiz Jiménez es un centro muy necesitado de este proyecto, el resto de colegios que hay en territorio español también necesitan tener un proyecto de coeducación en su proyecto de centro, ya sea un colegio público, privado o concertado pues en todo momento hay que enseñar igualdad. Todos los maestros y todas las maestras deben formarse para enseñar utilizando la coeducación para que en un futuro no sea solo parte de la educación de futuros y futuras docentes sino que toda la sociedad sepa trabajar y vivir en igualdad desde la diferencia. Dentro de unos años no debería ser una materia que superar o un resultado de aprendizaje que adquirir sino que debería estar integrado en toda la sociedad y que sean todas las personas las que enseñen a los niños y niñas la igualdad desde la diferencia entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rueda, C. (2006) *Coeducar al profesorado para Coeducar en las aulas*. Universidad de Jaén.
- Simón Rodríguez, E. (2010) *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación*. Torrejón de Ardoz (Madrid): Narcea Ediciones.
- Soria, G. (2014) *Blog: Mi barrio, mi entorno*. Consultado el 24 de junio de 2014, en <http://sextorruizjimenez.blogspot.com.es/>
- Soria, G. (2014) *El libro de las grandes palabras*. Consultado el 24 de junio de 2014, en <http://eoigabriel.wordpress.com/>

CONCEPCIONES INICIALES SOBRE EUROPA EN UN CURSO UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO FUNDAMENTADO EN LA ASOCIACIÓN DE PALABRAS¹

XOSÉ CARLOS MACÍA ARCE
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
carlos.macia@usc.es

XOSÉ ARMAS CASTRO
Xosé Carlos Macía Arce
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela
xose.armas@usc.es

INTRODUCCIÓN

En el currículo de educación primaria, los contenidos sobre Europa y la Unión Europea se limitan a tres temas en sexto curso. Estos temas recorren la geografía física y humana del continente europeo con propuestas y contenidos meramente descriptivos, incidiendo sobre aspectos geográficos poco relevantes para el alumnado. Son contenidos tradicionales que condicionan el interés de la geografía como disciplina escolar y que han sido claramente superados por una sociedad en constante transformación. Más allá de esa geografía inicial que memoriza accidentes geográficos o densidades de población, pensamos que existen otras geografías que apuestan por una enseñanza reflexiva y crítica con las realidades sociales, económicas y políticas que forman parte de nuestro entorno local, nacional y europeo. Entendemos que esa es la geografía que puede tener más interés para los alumnos en las aulas de educación primaria. Sin embargo, algunas cuestiones fundamentales para el presente y futuro de todos los ciudadanos de Europa, como los procesos de creciente desigualdad y pobreza entre regiones, los movimientos migratorios, las decisiones políticas contra los nacionalismos históricos o la desaparición del estado del bienestar siguen siendo realidades sin presencia curricular. Existen, por tanto, contenidos ocultos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales sobre Europa.

¹ Este trabajo se ha realizado dentro de las actividades del Proyecto COMPSOCIALES EDU2012-37909-C03-01, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Plan Nacional de I+D+I.

En esta comunicación ofrecemos los resultados iniciales de una indagación sobre representaciones sociales sobre Europa, tomando como sujeto de estudio una muestra de estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. Los resultados conforman una primera aproximación sobre las representaciones geográficas e históricas que estos alumnos en formación tienen sobre Europa.

METODOLOGÍA

Realizamos la investigación aplicando un test de palabras asociadas o técnica de redes semánticas naturales (Denegri et al, 2010). Esta prueba consiste en solicitar a los alumnos/as que asocien palabras, inducidas por un vocablo inicial que actúa como introductor (Gil Saura, 1994).

Por otra parte, en nuestro test solicitamos la asignación de valores jerarquizados para cada palabra inducida, sumando diez puntos la palabra más identificada con el vocablo introductor, nueve la segunda y así sucesivamente hasta llegar a la palabra menos identificada que sumaría solo un punto.

Concretamente, para esta investigación se cubrieron 23 formularios de palabras asociadas, con Europa como vocablo introductor, sumando como resultado de la implementación del test 203 palabras asociadas y 1.185 puntos de valor total jerarquizado. Los formularios fueron cubiertos en diciembre de 2014 por estudiantes en formación para maestros/as de educación primaria de la Universidade de Santiago de Compostela.

El siguiente paso en la construcción metodológica se relacionó con la agrupación de las palabras asociadas en campos semánticos y a su vez en categorías. Como resultado de esta primera clasificación se obtuvieron cuatro campos semánticos, relacionados con la geografía y con las realidades e interpretaciones políticas, sociales, económicas, históricas y culturales (Tabla 1).

Tabla 1. Campos semánticos que conforman el concepto de Europa después de la aplicación de un test de palabras asociadas.

Campos semánticos	P1	P2	V1	V2
Palabras asociadas con conceptos y lugares geográficos	37	18,23	214	18,06
Palabras asociadas con realidades e interpretaciones políticas	80	39,41	477	40,25
Palabras asociadas con realidades e interpretaciones sociales y económicas	59	29,06	334	28,19
Palabras asociadas con realidades e interpretaciones históricas y culturales	27	13,30	160	13,50
Valores totales	203	100	1185	100

Nota metodológica: la variable P1 indica el número total de palabras asociadas con cada campo semántico y la variable P2 indica su valor porcentual sobre el total de las palabras asociadas. La variable V1 indica el valor jerarquizado de las palabras asociadas con cada campo semántico y la variable V2 indica su valor porcentual sobre el total de las palabras asociadas.

Para finalizar, se midió la frecuencia de repetición de cada palabra y se calculó su valor jerarquizado. Es preciso aclarar que en muchas ocasiones las palabras agrupadas en una misma variable no son exactamente iguales, pero sí son sinónimas o, cuando menos, tienen significados o relaciones muy próximas. Por ejemplo, los vocablos calidad educativa, educación, erasmus, pisa y pruebas pisa se agruparon en el campo semántico de “palabras asociadas con realidades e interpretaciones históricas y culturales” y bajo una única categoría denominada educación.

Por supuesto, los resultados que se presentan no son definitivos, ni tampoco recogen todas las concepciones políticas, sociales, económicas, históricas y culturales relacionadas con Europa. Básicamente, en esta comunicación pretendemos constatar la ausencia de ciertos contenidos curriculares que permanecen ocultos en las concepciones iniciales del alumnado universitario, partiendo del análisis individualizado de cada campo semántico y estableciendo ciertas correlaciones entre los distintos campos semánticos y sus respectivas categorías.

PALABRAS ASOCIADAS CON CONCEPTOS Y LUGARES GEOGRÁFICOS

Este campo semántico incluye 37 palabras que representan el 18,23% de las respuestas inducidas. Inicialmente, decidimos agruparlas en seis categorías: ciudades y regiones geográficas (15 respuestas), continente (8), pueblos, países y naciones (7), localización geográfica (3), territorio y frontera (2) y, finalmente, otras palabras (2) (ver Tabla 2).

La categoría ciudades y regiones geográficas está integrada por palabras que refieren algunos de los centros urbanos más destacados de Europa. Bruselas es la ciudad más citada (3), pero también aparecen Berlín, Estrasburgo, Londres, Nüremberg, París y Ciudad del Vaticano. Entendemos que Bruselas y Estrasburgo están muy presentes como sedes institucionales de la Unión Europea, pero nos llama la atención que no haya ninguna referencia a ciudades del Este de Europa (ver Figura 1). Además, todas las ciudades referenciadas, salvo Ciudad del Vaticano, forman parte de la Unión Europea, quedando al margen las ciudades de otros países europeos que no forman parte de la Unión.

Por otra parte, los alumnos/as también mencionan regiones y macrorregiones europeas. Alemania es citada como una “potencia que controla todo” y también se asocia con la figura de Angela Merkel al frente de ese control político y económico. También se cita Normandía, región muy popularizada después del desembarco de los Aliados en la Segunda Guerra Mundial, y, curiosamente, la Banana Azul como una amplia macrorregión que se inicia en el área de Londres y finaliza en el Norte de Italia, concretamente en las regiones de Piamonte, Liguria y Lombardía. En cualquier caso, con la excepción de la región de los Cárpatos y el Mediterráneo, todos los espacios inducidos forman parte de Europa Central. Parece claro que los espacios periféricos están fuera del imaginario del alumnado, incluyendo no sólo las regiones del Este y Sur de Europa, sino tam-

bién las regiones más desarrolladas del Norte de Europa. También resulta llamativo apreciar que ningún alumno haga referencia a la Europa Atlántica, una realidad geográfica propia de Galicia recogida en el currículo oficial de educación secundaria; sin embargo, y a juzgar por los resultados del test, esta macrorregión no parece formar parte de las representaciones espaciales del alumnado (ver Figura 1).



Figura 1. Mapa de ciudades y regiones geográficas citadas en el test de palabras asociadas. Fuente: elaboración propia, 2014.

La palabra continente se cita en ocho ocasiones (3,94% del total de las palabras asociadas), pero, realmente, esta palabra carece de sentido pleno para Europa. Un continente es un concepto geográfico que hace referencia a una gran extensión de tierra separada por océanos. Por tanto, no es algo ni propio ni exclusivo del espacio europeo. También hay referencias a territorio y frontera, dos realidades geográficas que tampoco son exclusivas de Europa (ver Tabla 2).

Pueblos, países y naciones son referenciados en siete ocasiones (18,92% sobre el total del campo semántico; ver Tabla 2). Sin embargo, nunca se cita la palabra región, un concepto geográfico muy presente en las políticas de la Unión Europea, una institución que referencia constantemente la “Europa de las Regiones” a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), el Fondo Social Europeo (FSE) y los Fondos de Cohesión.

Tampoco se cita la palabra eurorregión, un concepto muy importante en la construcción de la Unión Europea y muy significativo para Galicia que conforma con la región Norte de Portugal una de las primeras eurorregiones de la Unión Europea.

Tabla 2. Palabras asociadas con conceptos y lugares geográficos.

Palabras asociadas	P1	P2	P3	V1	V2	V3
Ciudades y regiones geográficas	15	40,54	7,39	81	37,85	6,84
Continente	8	21,62	3,94	40	18,69	3,38
Pueblos, países y naciones	7	18,92	3,45	40	18,69	3,38
Localización geográfica	3	8,11	1,48	23	10,75	1,94
Territorio y frontera	2	5,41	0,99	17	7,94	1,43
Otras palabras	2	5,41	0,99	13	6,07	1,10
Valores totales	37	100	18,23	214	100	18,06

Nota metodológica: la variable P1 indica el número total de palabras asociadas con cada una de las categorías del campo semántico “conceptos y lugares geográficos”, la variable P2 indica su valor porcentual dentro del campo semántico y la variable P3 indica su valor porcentual sobre el total de las palabras asociadas. La variable V1 indica el valor jerarquizado de las palabras asociadas con cada una de las categorías del campo semántico “conceptos y lugares geográficos”, la variable V2 indica su valor porcentual dentro del campo semántico y la variable V3 indica su valor porcentual sobre el total de las palabras asociadas.

PALABRAS ASOCIADAS CON REALIDADES E INTERPRETACIONES POLÍTICAS

El campo semántico relacionado con las realidades e interpretaciones políticas es el más extenso con 80 palabras y un 40,25% del valor jerarquizado. Este campo está estructurado en diez categorías: Unión Europea (26 palabras), orden político adecuado (15), tratados e instituciones europeas (11), democracia (7), política (5), gobierno y líderes políticos (5), formas de gobierno (4), crisis política (3), corrupción (3) y eurocentrismo (1) (ver Tabla 3).

Unión Europea es la referencia más repetida del test, si bien es cierto que no siempre utilizando esos mismos vocablos. En esta categoría también se incluyen las palabras unidad (3), unión (7), unión política europea (1), 27 países (1), comunidad (2), comunidad europea (1), común (1), conjunto (1), dentro de la zona (1), estados unidos (1) y marco (1). También están presentes, en el mismo campo semántico, algunos de los tratados e instituciones de la Unión Europea (11 palabras y un valor porcentual de 5,42% sobre el total de las palabras asociadas; ver tabla 3). Por ejemplo, los alumnos/as citan al Parlamento de Europa (5), la Comisión Europea (3), el Tribunal de la Haya (1) o el Tratado de Maastricht (1). En definitiva, todas estas palabras aluden a la unión política del “viejo continente”, una circunstancia que relacionada con el análisis previo de las localizaciones geográficas nos permite apreciar como los países que no forman parte de la Unión Europea se quedan fuera o al margen de las representaciones espaciales del alumnado. Por ejemplo, ¿qué visibilidad tienen países como Rusia, Ucrania o Bielorrusia?, ¿se quedan

fuera del imaginario europeo solo por no pertenecer a la Unión Europea? Sin duda, hay indicios para pensar que algunas de las interpretaciones del alumnado sobre Europa son sesgadas y sería muy conveniente descubrir el porqué. De esta forma, pondríamos freno a las construcciones sociales que acaban convirtiéndose en realidad solo por el hecho de ser universalmente compartidas (Liu et al., 2005).

Tabla 3. Palabras asociadas con realidades e interpretaciones políticas.

Palabras asociadas	P1	P2	P3	V1	V2	V3
Unión Europea	26	32,5	12,81	186	38,99	15,70
Orden político adecuado	15	18,75	7,39	86	18,03	7,26
Tratados e instituciones europeas	11	13,75	5,42	57	11,95	4,81
Democracia	7	8,75	3,45	50	10,48	4,22
Política	5	6,25	2,46	31	6,50	2,62
Gobierno y líderes políticos	5	6,25	2,46	20	4,19	1,69
Formas de gobierno	4	5	1,97	20	4,19	1,69
Crises política	3	3,75	1,48	16	3,35	1,35
Corrupción	3	3,75	1,48	10	2,10	0,84
Eurocentrismo	1	1,25	0,49	1	0,21	0,08
Valores totales	80	100	39,41	477	100	40,25

Nota: consultar las explicaciones metodológicas recogidas en la tabla 2.

La corrupción (3 palabras) y la crisis política (3) apenas tienen presencia entre las respuestas inducidas. En un contexto como el actual, cuando menos es sorprendente. Los casos de corrupción son notorios en España (Caso Nóos, Operación Pokémon, la trama Gürtel o la Operación Púnica son solo algunos ejemplos de corrupción política en nuestro país), pero también en Europa, donde recientemente Nicolás Sarkozy (ex presidente de Francia) es imputado por tráfico de influencias y José Sócrates (ex primer ministro de Portugal) ingresa en prisión por blanqueo de capitales y fraude fiscal.

Contrariamente, hasta 15 palabras se podrían relacionar con un orden político adecuado (ver Tabla 3). Algunas son cuestionables, pero decidimos integrar en esta categoría las siguientes: igualdad (2 palabras), compartir, compromisos políticos, comunicación, consenso, control, cooperación, laicismo, libertad, movilidad, obligaciones, paz, relaciones y justicia. Se suman, además, siete palabras que por sí mismas constituyen una categoría propia identificada con la democracia (representan un 10,48% del valor jerarquizado dentro del campo semántico; ver Tabla 3). En total, las categorías orden político adecuado y democracia suman el 11,48% del valor jerarquizado frente a sólo un 2,19% si tomamos como referencia las categorías corrupción y crisis política. En definitiva, los casos de corrupción, los políticos enjuiciados o las fugas de capitales parecen poco presentes en el imaginario de los discentes. Cabría preguntarse, entonces, qué tipo de

enseñanza están recibiendo y cómo construyen sus aprendizajes al margen de los acontecimientos cotidianos en Europa. ¿Se está apostando por una enseñanza reflexiva y crítica, o solo interesa transmitir datos e informaciones que respondan a procesos de memorización de contenidos?

Por otra parte, en la misma categoría relacionada con un orden político adecuado aparece la palabra paz. Sin embargo, estamos asistiendo a un conflicto bélico en Ucrania. En todo el test, no hay una única referencia relacionada con guerra, conflicto bélico, armado (terrorismo) o similares. Una vez más, parece clara la tendencia que trata de reducir Europa al espacio formado exclusivamente por la Unión Europea.

En la categoría relacionada con las formas de gobierno no se mencionan las palabras república o autonomía, pero sí monarquía (2 palabras), independencia y federación. Son resultados muy pobres que reflejan una visión sesgada de la política europea. Además, cuando menos nos parece sorprendente la poca trascendencia que tienen los nacionalismos en las representaciones sociales del alumnado. Los procesos independentistas de Escocia y Cataluña han sido noticia destacada durante meses en los principales medios de comunicación, tanto nacionales como internacionales, pero no son referenciados en ninguno de los formularios. En general, con mayor o menor intensidad, son muchas las aspiraciones nacionalistas en Europa (Galicia, Euskadi, Cataluña, Bretaña, Córcega, Véneto, Lombardía, Flandes, Escocia, Gales, Irlanda del Norte...) y también son muchas las tensiones territoriales o las fronteras sin cerrar (Crimea, Donetsk y Lugansk en Ucrania; Bukovina, Moldavia y Covasna en Rumanía; Kosovo y Voivodina en Serbia; la República Turca del Norte de Chipre...). En otras palabras, los nacionalismos en Europa tienen una presencia muy notoria y no deberían quedar al margen de las representaciones espaciales de los alumnos/as. La identidad europea pasa por entender los lugares singulares y sus interacciones con otros espacios (Rodríguez Lestegás, 2009).

PALABRAS ASOCIADAS CON REALIDADES E INTERPRETACIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS

En este campo semántico asociamos 59 palabras (29,06% sobre el total) en diez categorías: unidad monetaria (18), crisis económica (8), capitalismo y globalización (7), deuda (7), desarrollo (5), trabajo (4), ciudadanía y compromiso social (3), unión económica (3), desempleo y desigualdad (3) y, por último, también hay una referencia hacia las organizaciones económicas (ver Tabla 4).

En la categoría unidad monetaria encontramos la palabra más repetida del test. Concretamente, la palabra euro se cita en 17 ocasiones, es decir, aparece en el 73,91% de los formularios. Una vez más, queda en evidencia la asociación permanente entre Europa y la Unión Europea, dejando atrás, en cierta manera, todos los territorios que no forman parte de la principal institución política del continente. Además, es conveniente recordar

que no todos los países de la Unión Europea forman parte de la zona euro, factor que sesga, todavía más, la visión del alumnado sobre Europa. Actualmente, tras la reciente incorporación de Lituania, el euro circula como moneda oficial en 19 de los 28 Estados de la Unión Europea.

Crisis económica, deuda y desempleo tienen una representación escasa en el test (sólo suman el 7,85% del valor total jerarquizado). Sin embargo, las circunstancias sociales y económicas en Europa, con países sumidos en una crisis feroz, exige más reflexión, más construcción crítica y, por supuesto, otros resultados. En un continente con elevadas tasas de desempleo, los alumnos/as sólo mencionan la palabra paro en una ocasión. Y, curiosamente, citan la palabra trabajo en cuatro ocasiones, quizás por asociación con la “fuga de cerebros” y/o con la emigración de muchos jóvenes españoles a otros países de Europa menos afectados por la crisis. En cualquier caso, la lectura sobre Europa merece un tratamiento mucho más profundo.

Por otra parte, los resultados del test no mencionan nada sobre la crisis financiera, los paraísos fiscales, los recortes sociales en sanidad y educación, la progresiva desaparición del estado del bienestar, la inmigración ilegal o el auge de las actitudes xenófobas. En general, se echa de menos una actitud más crítica con las realidades políticas, sociales y económicas que nos están tocando vivir en Europa (Macía y Armas, 2014).

Tabla 4. Palabras asociadas con realidades e interpretaciones sociales y económicas.

Palabras asociadas	P1	P2	P3	V1	V2	V3
Unidad monetaria	18	30,51	8,87	124	37,13	10,46
Crisis económica	8	13,56	3,94	47	14,07	3,97
Capitalismo y globalización	7	11,86	3,45	39	11,68	3,29
Deuda	7	11,86	3,45	33	9,88	2,78
Desarrollo	5	8,47	2,46	12	3,59	1,01
Trabajo	4	6,78	1,97	10	2,99	0,84
Ciudadanía y compromiso social	3	5,08	1,48	25	7,49	2,11
Unión económica	3	5,08	1,48	24	7,19	2,03
Desempleo y desigualdad	3	5,08	1,48	13	3,89	1,10
Organizaciones económicas	1	1,69	0,49	7	2,10	0,59
Valores totales	59	100	29,06	334	100	28,19

Nota: consultar las explicaciones metodológicas recogidas en la tabla 2.

PALABRAS ASOCIADAS CON REALIDADES E INTERPRETACIONES HISTÓRICAS Y CULTURALES

Este campo semántico incluye otras cinco categorías: historia (10 palabras), diversidad cultural (5), educación (5), cultura (4) y turismo (3). En total, representan el 13,30% de las palabras asociadas y el 13,50% del valor jerarquizado (ver Tabla 5).

En general, las respuestas inducidas apenas se relacionan con la historia de Europa. Los alumnos/as solo asocian el continente europeo con tres hechos históricos: la colonización, el Desembarco de Normandía y las Guerras Mundiales. No establecen, sin embargo, ninguna relación con algunos de los acontecimientos más destacados en la historia de Europa, como lo fueron en su momento la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, la Revolución Rusa, la Guerra Fría, la firma del Tratado de Roma o la caída del comunismo.

Tabla 5. Palabras asociadas con realidades e interpretaciones históricas y culturales.

Palabras asociadas	P1	P2	P3	V1	V2	V3
Historia	10	37,04	4,93	49	30,63	4,14
Diversidad cultural	5	18,52	2,46	36	22,50	3,04
Educación	5	18,52	2,46	31	19,38	2,62
Cultura	4	14,81	1,97	28	17,50	2,36
Turismo	3	11,11	1,48	16	10,00	1,35
Valores totales	27	100	13,30	160	100	13,50

Nota: consultar las explicaciones metodológicas recogidas en la tabla 2.

Las palabras cultura (4 palabras), diversidad (3), viajar (2), multicultural (1), plurilingüismo (1) y conocer (1) son las únicas que se mencionan en las categorías de diversidad cultural (5 palabras), cultura (4) y turismo (3). Son palabras que posicionan a Europa como un espacio cultural con potencial turístico. No obstante, solo representan el 5,91% del total de las palabras inducidas (ver Tabla 5).

CONCLUSIONES

El análisis previo nos permite establecer unas conclusiones generales referidas a las representaciones sociales sobre Europa:

- Parece clara la tendencia que reduce Europa a la Unión Europea.
- Los espacios periféricos quedan fuera de las representaciones espaciales.
- No se contemplan los nacionalismos y las tensiones territoriales.
- No hay una actitud crítica con la crisis social y económica.
- No se reflejan los principales acontecimientos históricos del continente.

En definitiva, el concepto de Europa necesita una reinterpretación urgente en las aulas para ser entendido en todas sus magnitudes. Para ello, precisamos analizar en profundidad todos los contenidos que se están impartiendo en las aulas a través de los manuales escolares y también necesitamos descubrir cuáles son los modelos de enseñanza por los que apuesta el alumnado en formación para maestros/as de educación primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Denegri Coria, M. et al (2010). Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 16 (2), 161-170.

Gil Saura, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 8, 27-51.

Liu, J. et al (2005). Social representations of events and people in world history across 12 cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 36 (2), 1-21.

Macía Arce, X. C. y Armas Quintá, F. X. (2014). La construcción de la geografía escolar sobre Europa en las aulas de educación primaria. En A. Vieira y R. P. Julião (Ed.), *XIV Colóquio Ibérico de Geografia: A jangada de pedra: Vol. 1.* (pp. 65-70). Guimaraes: Associação Portuguesa de Geógrafos e Departamento de Geografia da Universidade do Minho.

Rodríguez Lestegás, F. (2009). Educar geográficamente, educar cívicamente: la necesidad de construir una identidad europea intercultural. *Didáctica Geográfica*, 10, 181-205.

HACIA EL PENSAMIENTO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE UNA MEMORIA SILENCIADA. LA DICTADURA FRANQUISTA EN LAS AULAS

M^a JOSÉ MANRIQUE BARRANCO

Universidad de Almería
mariamanique87@gmail.com

M^a DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ

Universidad de Almería
mjimenez@ual.es

El tema de la recuperación de la memoria histórica del franquismo se plantea como un reto educativo que debe trascender al debate institucional, político y social. Como contenido educativo es una “question socialmente vive” (QSV), utilizando el término acuñado por Legardez y Simonneaux (2006). La política franquista, la represión de los vencidos y el exilio es un contenido curricular políticamente sensible, está presente en el debate público, genera pasiones y sentimientos encontrados en buena parte de la población y es una cuestión mediatizada por los medios de comunicación.

Desde la aprobación en España de la Ley de Memoria Histórica en 2007, las cuestiones de memoria han tenido un relativo impulso por parte de las instituciones, aunque sometidas a vaivenes posteriores al hilo de los cambios en la política gubernamental. Lo cierto es que el protagonismo mediático lo han puesto las asociaciones y foros de memoria, que tratan de articular las demandas de los descendientes de las víctimas de la represión para resarcir su memoria. Sin embargo, lo importante es que no se trata, como ha afirmado Enrique Díez, “de confrontar memorias sino de asegurar la incorporación del conocimiento riguroso del pasado a esa memoria pública”. Y ese conocimiento histórico debe plantearse desde valores democráticos (Díez, 2013, p. 27). Pero, ¿conocemos cómo se afronta en las aulas ese conocimiento del pasado reciente? ¿Se enseña la práctica docente de este contenido desde valores democráticos? El objeto de la investigación se plantea como un desafío en términos de educación ciudadana; consideramos que es fundamental que en las aulas de Historia se conforme una práctica educativa que enseñe a la futura ciudadanía nuevos fundamentos para recuperar la memoria histórica y se generen marcos de convivencia social.

La investigación que nos ocupa aún está en fases iniciales, por tanto el sentido de estas líneas es exponer brevemente algunas cuestiones de legislación que afectan al currículum, específicamente en el ámbito andaluz en el que desarrollamos nuestro

estudio; una reflexión sobre el estado de la cuestión, para concluir con la relevancia de estas investigaciones, así como la hipótesis de la que partimos y que guiará las futuras fases. Supone, en suma, realizar un avance de los elementos esenciales de la misma.

EL DIFÍCIL ENCUENTRO DE LA POLÍTICA, LA LEGISLACIÓN Y LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL FRANQUISMO

De los contenidos curriculares en la educación obligatoria y postobligatoria de la Historia de España, la Guerra Civil y la dictadura franquista constituye un tema “difícil” de afrontar, por cuanto marcó la memoria de sus protagonistas, así como la de sus descendientes y generaciones futuras. Conforman “un pasado que no acaba de pasar”, en tanto que sus heridas siguen presentes en quienes lo sufrieron y en sus familias, así como en la visión colectiva heredada del franquismo. Se trata de un tema con el que muchos y muchas docentes se sienten incómodos al no estar seguros de cuál debe ser la actitud que deben mostrar ante su alumnado a la hora enseñarlo.

El franquismo silenció la memoria de los vencidos en la Guerra Civil mediante una política de memoria institucional que procuró demonizar y hacer desaparecer la memoria de la Segunda República, para así consolidar una nueva memoria colectiva afín a sus propósitos (Castillejo, 2008; López, 2002). Durante la Transición, la necesidad de consolidar un régimen democrático y el miedo a una nueva confrontación bélica en una sociedad aún polarizada por la Guerra, determinó que la memoria de las víctimas siguiera silenciada, incluso cuando la democracia se encontraba plenamente consolidada. La falsa memoria recreada por el franquismo, no se vio contrarrestada institucionalmente con una política de la memoria sustentada en referentes democráticos pasados y presentes (Molinero, 2004). Así, los valores de los perdedores y perdedoras de la Guerra siguieron excluidos del imaginario colectivo y de la representación social del pasado, quedando su memoria relegada al ámbito individual o familiar (Díez, 2013, p. 28).

En tanto que la educación es una institución dirigida desde los poderes públicos, la falta de voluntad por parte de estos determinó que el olvido también estuviese presente en la escuela, aunque el tratamiento y la valoración de la Guerra Civil y del Franquismo fue variando sustancialmente desde los años de la Transición, al ritmo que los avances en la investigación histórica y la consolidación del nuevo sistema político, invitaban a incluir en el currículum oficial y en los manuales de texto, aspectos que no se habían tratado hasta el momento. En los últimos tiempos, ante iniciativas públicas y privadas de recuperación de la memoria y reconocimiento a las víctimas de la violencia franquista, la inclusión de la memoria histórica de la dictadura en las clases de Historia, empieza ser una cuestión inevitable que plantea un difícil reto para el profesorado.

En el marco común europeo la recuperación de las memorias silenciadas y su enseñanza en la escuela ha sido objeto de atención y apoyo por los organismos públicos. En octubre de 2001 el Comité de Ministros del Consejo de Europa hizo pública una recomendación relativa a la enseñanza de la Historia, en cuyo apartado “Memoria y enseñanza” aconsejaba tomar todas las medidas educativas para prevenir la repetición o la negación de hechos como el Holocausto, los genocidios u otros crímenes contra la humanidad. Desde esa fecha se han promovido iniciativas que tratan de coordinar esfuerzos para trabajar esa problemática, como el Programa Pestalozzi del Consejo de Europa, orientado a la formación de docentes y técnicos educativos en ésta y otras temáticas (COE, 2015). En la actual legislación educativa que establece el currículo de Educación Primaria, la LOMCE (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, BOE n. 52 de 1 de marzo de 2014), en su artículo 10 referido a “Elementos transversales” recoge recomendaciones relativas a la prevención de “cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico”. Se hace mención expresa al Holocausto pero no se cita la represión de la dictadura franquista como forma de violencia, sino que queda diluida en una amalgama generalista.

La legislación nacional vigente en materia de memoria histórica (Ley 52/2007, de 26 de diciembre), derogada de facto por el gobierno actual, ha sido respondida desde Andalucía con un Anteproyecto de Ley de Memoria Histórica aprobado por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía el 11 de marzo de 2014 para su trámite en el Parlamento andaluz. La mención expresa en materia educativa supone un avance, pues en su artículo 46 “Actuaciones en materia de las enseñanzas no universitarias” recoge que “se incluirá la Memoria Democrática en el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y de la Educación Permanente de personas adultas” con el objetivo de “revisar los contenidos para garantizar que se ofrezca información rigurosa sobre los acontecimientos ocurridos antes y después de la Guerra Civil”. (Junta de Andalucía, 2014, p. 29).

Ya en marzo de 2014 la ONU emitió un informe que cuestiona la aplicación de la Ley de Memoria Histórica. En materia educativa reconoce que “las reformas de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 y de 2006 consolidaron un nuevo modelo interpretativo que incorpora referencias a la represión franquista, incluyendo tipos de víctimas que no figuraban anteriormente”. Sin embargo, refleja que el relator enviado no dispuso de información para analizar su aplicación y que recibió indicaciones “contradictorias sobre el cumplimiento de los programas y posibles inconsistencias entre instituciones educativas públicas y privadas, incluyendo religiosas” (ONU, 2014, 9). Nuevamente, salen a la luz las lagunas y falta de estudios que investiguen esa práctica docente que debe hacerse contrastando y comparando todo tipo de instituciones y es aquí donde podremos indagar si existen o no incoherencias en la enseñanza y aprendizaje en los centros educativos.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MEMORIAS

Las investigaciones que toman como objeto de estudio las relaciones entre Historia y memoria, la recuperación y tratamiento de la memoria silenciada en las aulas, son recientes en el tiempo, ya que empezaron a plantearse hacia la segunda mitad del siglo XX, principalmente en aquellos países europeos que vivieron hechos traumáticos.

En Francia, la política colaboracionista del gobierno de Vichy, determinó que miles de personas fuesen enviadas a campos de exterminio, mientras Italia cargaba con el estigma de ser el primer país que vio nacer el fascismo. La conmoción de esos episodios de su Historia nacional, tras un rexamen del pasado, influyó en el auge de las memorias que habían permanecido silenciadas. Principalmente dentro la historiografía francesa y posteriormente en las investigaciones en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, empiezan a abordarse las relaciones entre Historia y memoria, como los trabajos de Pierre Nora (1984-1992). Pero sobre todo, destacan los estudios en torno a las llamadas cuestiones socialmente vivas, con los trabajos de Legardez y Simonneaux (2006) y más recientemente los de Nicole Tutiaux Guillon sobre la situación de la enseñanza de la Historia y la memoria en la escuela francesa.

Del campo de la investigación, el tratamiento de la memoria pasa a la práctica educativa a través de su inclusión en los programas de Historia y Ciencias Sociales, lo que obedecía al propósito de una sociedad traumatizada de no volver a repetir el horror que acabó con la vida de millones de personas, valorando la importancia de los centros educativos en la formación en el compromiso y la defensa de los derechos humanos.

Los estudios sobre memoria asociados a consciencia histórica han tenido un gran desarrollo en la investigación en enseñanza de la Historia. Las IV Jornadas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales celebradas en 2007 en la Universidad Autónoma de Barcelona fueron un foro que permitió reflexionar, debatir, compartir y sugerir nuevas perspectivas de trabajo sobre la memoria y la enseñanza de la historia. Las aportaciones de especialistas francófonos como Benoit Falaize o Charles Heimberg, italianos como Ivo Matozzi, desde Argentina Silvia Finocchio y desde España, Nelson Vázquez o Joan Pagès, fueron publicadas en 2009 en el libro *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. (González, Pagès, 2014, pp. 303-306). Coincidimos en sus aportaciones respecto a que hay que pensar en una “pedagogía de la memoria” o “pedagogía justa de la historia” donde incorporemos la problematización, la implicación de los y las estudiantes con propuestas basadas en la enseñanza de la historia oral. En suma, un conocimiento riguroso y un reconocimiento integrador de todas las memorias.

Una línea de trabajo fructífera ha sido la que conecta enseñanza de la memoria y manuales escolares, con el pionero trabajo de Rafael Valls (2007) quien analizó los manuales escolares desde el primer franquismo hasta la actualidad y ponía el acento en las dificultades del profesorado para el tratamiento de este tema. Destacamos también la

investigación coordinada por Enrique Javier Díez Gutiérrez, de la Universidad de León, sobre el tratamiento de la memoria histórica en los libros de texto escolares (Díez: 2014). Su proyecto, el más importante abordado hasta ahora sobre este contenido, ha realizado un análisis crítico del discurso en los manuales escolares de 2º de Bachillerato de diez de las editoriales de ámbito nacional más utilizadas, completando la investigación con una indagación acerca de las percepciones del profesorado de cómo se adecuan los contenidos en los materiales curriculares.

Estas incursiones en las creencias del profesorado nos reafirman en la necesidad de investigar en este campo y ampliar la investigación a sus prácticas docentes. Y es que, por lo que conocemos, la investigación didáctica adolece de falta de estudios holísticos sobre el tratamiento educativo de estos contenidos controvertidos de la memoria traumática en España. Esta actitud de aparente escaso interés, contrasta con el de países latinoamericanos cuyas experiencias traumáticas están más recientes en el tiempo, donde desde finales del siglo pasado proliferan interesantes estudios sobre la memoria en los contextos educativos. Tales son los trabajos de Mario Carretero y María Fernanda González (2006), relativos a la enseñanza de la Historia reciente en Argentina y a la dificultad de afrontar la enseñanza de un pasado aún vivo. También conviene destacar la tesis doctoral de María Paula González (2008), dirigida por Joan Pagès desde la Universidad Autónoma de Barcelona, de vital importancia por abordar el análisis de las concepciones del profesorado argentino ante la enseñanza de la Historia reciente, en particular, en lo relativo a la dictadura de Videla.

En España tenemos que citar la tesis sobre el pensamiento de los docentes en el caso de una memoria más reciente, la de la Transición española y la democracia de Rosendo Martínez Rodríguez (2013) dirigida por María Sánchez Agustí de la Universidad de Valladolid, dentro del proyecto TRADECC que estudia la transición de las dictaduras a las democracias en España y Chile.

¿QUÉ PIENSAN Y CÓMO DESARROLLAN SU PRÁCTICA PROFESIONAL LOS DOCENTES AL ABORDAR EL CONTENIDO DE LA MEMORIA Y LA HISTORIA DEL FRANQUISMO?

Cómo se ha visto, es notoria la necesidad de cubrir el vacío en lo referente a la investigación sobre la práctica profesional en cuanto a la memoria histórica de la dictadura franquista. Nuestra intención es abordar cómo opera la práctica docente mediante la realización de un análisis exhaustivo de las concepciones y pensamientos del profesorado de Secundaria y Bachillerato en Andalucía, ante el tratamiento en las aulas de un tema de Historia reciente. Pretendemos enmarcar nuestro estudio en el ámbito de las creencias y el conocimiento del profesorado en su ejercicio docente (Henríquez y Pagès, 2004) en la línea más reciente de buenas prácticas docentes.

Tomando como objeto de estudio el pensamiento y la práctica docente, pretendemos conocer qué decisiones adopta el profesorado ante las prescripciones curriculares y el

tratamiento en el aula de un tema litigado como es la memoria histórica, la represión y el exilio durante el franquismo; y resaltar las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Como docentes, debemos tener presente que la inclusión de la memoria de la dictadura en nuestras aulas supone satisfacer el derecho a saber que tiene toda sociedad, a lo cual se refirió la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas el 17 de abril de 1998, afirmando que el “derecho a saber”, en tanto que derecho colectivo, implica el derecho inalienable a conocer la verdad de lo que ocurrió y el “deber de recordar”. (Díez, 2013, p. 24). Pero sobre todo, constituye un instrumento para traer al presente nuestro pasado más reciente, pues la memoria “es la presencia consciente de un pasado” que es “el de un individuo situado en un contexto familiar, social, histórico y que va conformando la memoria social” (Vila, 2005, p. 45-46), de la cual precisa la sociedad para recordar qué ha hecho, quién es y qué es lo que no puede volver a repetir si quiere elaborar un proyecto de futuro común y viable (Pujol, 2006, p. 6). Esta memoria colectiva, como afirma Pagès (2008, p. 48), debe tener una dimensión pública y ciudadana y por tanto, debe estar impulsada desde los centros educativos, pues aunque éstos son encargados de transmitir la versión oficial del pasado, también habilitan un ámbito público donde incorporar narrativas que han sido censuradas, silenciadas u olvidadas.

Si el día a día en las aulas halla dificultades provocadas por el propio devenir del sistema educativo, a la hora de tocar cuestiones como las que nos ocupan, las dificultades se incrementan. De un lado, el profesorado se enfrenta a las presiones de sectores reacios a recuperar la memoria silenciada, al tiempo que observa como su alumnado se haya expuesto a unos medios de comunicación propicios a utilizar el pasado según sus intereses particulares. Pero el mayor obstáculo son sus propias concepciones y experiencias vitales, así como las discusiones dentro del ámbito académico y científico acerca de las relaciones entre Historia y memoria y la conveniencia o no, de servirnos de ésta última para la enseñanza de la disciplina.

Por ello, es necesario un trabajo de investigación que aborde la enseñanza de un tema tan conflictivo, pues nos permitirá poner en evidencia que las escuelas deben ser un punto de partida para incorporar el conocimiento riguroso del pasado a la memoria pública y reconstruir nuestro pasado más reciente.

En primer lugar nos hemos planteado como objetivo principal, conocer y comprender las concepciones y pensamiento del profesorado de Ciencias Sociales e Historia y su práctica docente ante un contenido controvertido del pasado reciente como es la represión y el exilio durante el franquismo, en las aulas de Secundaria y Bachillerato. El análisis debe ser conjunto de todas las memorias presentes, así como el uso público de la Historia en el pensamiento, paradigmas y trayectorias del profesorado y en la enseñanza de un tema de Historia reciente. No es cuestión baladí, analizar los contextos en los que se desarrolla el entramado de memorias del profesorado y la importancia de los

discursos y narrativas en la construcción de las concepciones acerca del pasado reciente y de la memoria; las prescripciones curriculares para la materia Historia que se establecen en Educación Secundaria Obligatoria, así como en qué medida la propuesta oficial y el desarrollo del currículum se ha visto influido por los cambios en las representaciones de la memoria. Para ello habremos de indagar acerca de las dificultades de enseñanza y aprendizaje de contenidos “vivos” como la dictadura franquista, recuperando la invisibilidad de los vencidos, evidenciando la necesidad de una enseñanza de la Historia que permita desarrollar una ciudadanía crítica mediante el tratamiento de temas que susciten controversia científica y debate.

La hipótesis que vamos a tomar como punto de partida surge del cuestionamiento de una situación presente en nuestro sistema educativo: contamos con un currículo que para los niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, recoge la necesidad de enseñar al alumnado una parte de la Historia de España, que por ser relativamente reciente en el tiempo y por haber permanecido silenciada y ocultada durante décadas, le confiere un carácter traumático con el que tendrá que lidiar el profesorado de Ciencias Sociales e Historia.

Así las cosas, habremos de responder acerca de qué concepciones parte el profesorado a la hora de enseñar la historia de la dictadura franquista y en qué medida estos saberes determinan el tratamiento de la memoria histórica en las aulas. La finalidad investigadora será, en definitiva, la de hacer un proceso de inmersión en las concepciones y prácticas de los docentes en contenidos socialmente vivos del pasado reciente de España, aludiendo a la cuestión de si las memorias personales, colectivas, institucionales y profesionales influyen en las concepciones del profesorado ante un tema controvertido de un pasado traumático y si ello repercute o no en sus decisiones curriculares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 20-29.
- Carretero, M., Rosa, A., González, M.F. (2006). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillejo, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- Díez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 23-41.
- González, M. P. (2008). *Los profesores y la Historia argentina reciente*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

González, M. P. y Pagés, P. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, 09 (julio-diciembre), 275-311.

Henríquez, R., Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 63-84.

Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de la actualité. Enseigner les questions vives*. Isy les Moulineaux: édition ESF.

López, R. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.

Martínez, R. (2014). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

Molinero, C. (2004). Memoria y Democracia. *El País*, 7 de noviembre de 2004.

Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.

Pujol, E. (2006). Un gran debat internacional. Presentació. *Idees. Revista de temes contemporanis*, 28/29. Història, Memòria i Identitat, gener-juny, 6-7.

Valls, R. (2007). La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-73.

Vila, S. (2005). *Elogi de la memòria. Records, silencis, oblits i reinversions*. Valencia: Eliseu Climent editor.

Junta de Andalucía (2014). Anteproyecto de la Ley de Memoria Democrática en Andalucía. Consultado el 15 de octubre de 2014, en <http://www.juntadeandalucia.es/anteproyectoyley memoriademocratica>

Consejo de Europa (2015). Programa Pestalozzi. Consultado el 2 de enero de 2015, en <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi>.

¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES? ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO CHILENO

JESÚS MAROLLA GAJARDO
Universitat Autònoma de Barcelona
jesusmarolla@gmail.com

ALGUNAS PROPUESTAS ENFOCADAS EN EL PROFESORADO

De acuerdo a lo que plantea Crocco (2008), actualmente los estudios que analizan la práctica del profesorado en relación al género son cada vez más. Entre estos se pueden nombrar los realizados por Bickmore (2008), Crocco (2010), Fernández (2004), Woyshner (2002) entre otras, que se preocupan tanto de la formación como de la práctica del profesorado y la enseñanza de la mujer y su historia en Ciencias Sociales.

Avanzar en la investigación sobre el profesorado e incluir las perspectivas de género tanto en la formación, como en las prácticas que se realizan, contribuye no solo a cambiar las desigualdades existentes en torno a la mujer y otras colectividades invisibles sino que también a alcanzar la transformación social (Stanley, 2010).

Bickmore (2008) plantea que investigar al profesorado resulta esencial si se quieren producir cambios en la enseñanza. Desde la perspectiva de género, tanto estudiantes como profesores poseen un bagaje construido sobre las relaciones entre hombres y mujeres (sin desconocer las perspectivas otorgadas a homosexuales, lesbianas, transexuales, entre otros). Tanto el lenguaje utilizado, como las mismas relaciones que se generan en el aula son índice de conductas, actitudes y de una enseñanza desde el androcentrismo y la desigualdad (Crocco, 2010; Bickmore, 2008).

Bickmore (1993), y Parker (2003) plantean que en los tiempos actuales es de suma importancia la formación de profesores y profesoras críticos y reflexivos que trabajen en sus clases temas alternativos a los tratados tradicionalmente.

Moreno y Sastre (2004) comentan que el profesorado tiende a enseñar desde el modelo "más valorado socialmente", o sea, desde el masculino. De esta manera, a fin de "eliminar las diferencias" ignora las características femeninas y posiciona las masculinas en primera instancia. Habla utilizando el genérico masculino, así como incita a las chicas a jugar fútbol, arguyendo que es una práctica que pueden realizar tanto hombres como mujeres, sin embargo no incita a los chicos a jugar con muñecas (Moreno y Sastre, 2004, p. 67).

Si bien, como comenta Benavente y Núñez, desde el plano discursivo, muchos y muchas docentes proponen una enseñanza desde la igualdad y la inclusión, las proyecciones realizadas en clases marcan la predominancia de valores y conceptos del masculino por sobre el femenino. Implícitamente se están transmitiendo jerarquías sexuales y reafirmando patrones diferenciales de conducta. Se debe favorecer e impulsar, por parte del profesorado, un discurso que potencie la inclusión, la empatía y donde se encuentren presentes todas y todos los partícipes de la historia (Crocco, 2008, 2010; Fernández, 2004).

Por lo tanto, desde la enseñanza de la historia se refuerzan los prejuicios y estereotipos de género en las aulas (Miralles y Belmonte, 2004). De esta manera los mensajes entregados a los hombres difieren de gran manera de la tarea realizada con las mujeres. Tal como dice Benavente y Núñez:

- El hombre es sujeto de la historia, colabora en el desarrollo de la humanidad.
- Los arquetipos masculinos que se ofertan desde las páginas de los manuales de historia se caracterizan por la fortaleza, el desprecio por la vida, la energía, la inexistencia de vida privada y la carencia de sentimientos compasivos y afectivos.
- Les transmite la importancia que la sociedad confiere al varón. (Benavente y Núñez).

Lo realizado en las aulas, como la tarea del profesorado está en directa relación con la formación y refuerzo de los estereotipos sociales de género (Crocco, 2010, Bickmore, 2008). Si la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales continúa bajo tales premisas, aspectos como la desigualdad y la discriminación serán parte tanto de las escuelas como de la sociedad (Ladson-Billings, 1996).

Crocco (2010), plantea que debe motivarse a las y los profesores para incluir a las mujeres en la educación global y en los cursos de historia. No obstante, existe una gran debilidad en torno a la formación profesional del profesorado. Numerosas voces arguyen como problemáticas la falta de materiales así como el escaso conocimiento con que se cuenta sobre la historia de las mujeres (Woyshner, 2002).

Crocco (2010) comenta que una manera de abordar tales problemas que afectan al profesorado es el fomento de estrategias de formación en base a la empatía. No obstante se presentan una serie de problemas en la práctica. Tanto los y las profesoras como el alumnado están cargados de una serie de estereotipos y prejuicios culturales en relación a las mujeres y su historia.

En fundamental dedicar grandes esfuerzos a romper con las estructuras androcéntricas y tradicionales presentes en la enseñanza de la historia y en la sociedad (Crocco, 2008; Fernández, 2004).

LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO CHILENO

Dentro del marco de trabajo de máster y doctorado que se está realizando, a continuación se presentan algunos resultados obtenidos sobre los discursos del profesorado

chileno sobre la enseñanza de la historia de las mujeres¹. Para la interpretación se siguió la metodología que aporta la teoría fundamentada (Glaser, 1992; Glaser y Strauss, 1967).

A momento del análisis y a fin de obtener claridad sobre las categorías que emergieron se utilizó lo que aportan los estudios de Lerner (1981) y McIntosh (1983).

A partir tales modelos y los discursos escritos del profesorado se establecieron tres aspectos para categorizarlos: la visión de la enseñanza de la historia de las mujeres, la metodología usada para la enseñanza de la historia de las mujeres y las finalidades establecidas para la enseñanza de la historia de las mujeres.

La interpretación de las opiniones del profesorado –20 profesores y profesoras– sobre la temática se ha realizado en base a las tres categorías que emergieron de sus discursos y del análisis: 1- La androcéntrica, 2- La reivindicadora consciente, 3- La reivindicadora liberadora. El porcentaje de profesores y profesoras de cada categoría se presenta en la siguiente gráfica:

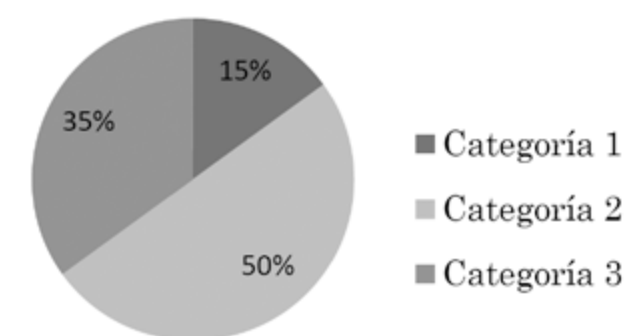


Gráfico 1. Ventajas e inconvenientes sobre la historia de las mujeres.
Fuente: Elaboración propia

Categoría androcéntrica

Un ejemplo de esta categoría lo hallamos en el discurso del profesor número 12. Este profesor posee una visión de la enseñanza de la historia de las mujeres que le posiciona dentro de los grandes procesos y estructuras históricas dominadas por los hombres:

Favorecer una comprensión compleja y plural de la historia, explicar las realidades pasadas en términos complejos y heterogéneos (...) Sin embargo, creo fundamental, siempre estar consciente de aquellos elementos que es necesario reconocer como fundamentales en la enseñanza.²

Este profesor plantea favorecer una *comprensión compleja y plural*, pero su discurso está supeditado a lo que deben saber los y las estudiantes para responder pruebas estandarizadas. Si bien reconoce beneficios de la historia de las mujeres, ve pocas posibilidades de incluirla en el currículo.

¹ Los resultados acá expuestos son una parte del trabajo final de máster en investigación en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales, dirigido por el Dr. Joan Pagés en la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Respuestas profesor 12, cuestionario aplicado.

En esta categoría los y las profesoras destacan por manifestar que la inclusión de las mujeres en la historia representa una innovación pedagógica. Si bien es destacable que se realicen innovaciones desde la enseñanza, tanto el currículo, como los temas trabajados continúan enmarcándose en las definiciones del androcentrismo.

Categoría 2 Reivindicadora consciente

El profesorado que se inserta dentro de esta categoría es el mayoritario. La finalidad es generar consciencia sobre la marginación, desigualdad que predomina en la enseñanza de la historia.

Para el profesorado presente aquí, es esencial el desarrollo del pensamiento crítico desde el cuestionamiento al androcentrismo y la historia de las mujeres. La profesora 19 dice al respecto que:

Además es la oportunidad de visibilizar a actores sociales (niños, indígenas, inmigrantes) que desde siempre han ocupado un rol secundario o inferior en la historia oficial.³

El profesor 2 reconoce que la historia ha sido construida desde los grandes vencedores que, en general son hombres. Los temas tratados tienen relación con la política o las guerras pero pretenden

[...] comprender que los procesos históricos no solo tienen que ver con grandes personajes o héroes sino que también con otros actores que se han involucrado en la historia y que han vivido todos los procesos de distinta manera.⁴

Se desprende que a partir de tal cuestionamiento se plantee una enseñanza de la historia que comience con la toma de conciencia por parte del alumnado de los elementos que han formado parte de las construcciones en torno a la historia que se enseña.

Categoría 3 reivindicadora liberadora

Los y las profesoras que se enmarcan en esta categoría manifiestan una visión de la enseñanza de la historia de las mujeres centrada en que el alumnado tome conciencia sobre la marginación, la desigualdad y la segregación y se comprometa a fin de generar cambios sociales.

Así plantea la profesora 1, quien dice que se debe

[...] asumir nuestro rol de profesores en la construcción de “otra historia”, una historia que se centre efectivamente en visibilizar la importancia de todos los actores en la construcción del presente y del futuro.⁵

³ Respuesta profesora 19 cuestionario aplicado.

⁴ Respuestas profesor 2 cuestionario aplicado.

⁵ Discurso profesora 1 cuestionario aplicado.

No sólo es esencial la construcción y la voz de las mujeres dentro del proceso histórico que se enseña, sino que es necesario dotar de importancia a todas las personas que han sido participes tanto en el pasado, como los que lo serán en el futuro:

[...] incluir a estos actores ayuda a los estudiantes a reconocer su rol como constructores de un mundo distinto, más inclusivo y sin tantas desigualdades. Ya el hecho de incluir a estos actores en nuestras clases contribuye a que la historia deje de ser tan desigual.⁶

Se desprende que para la profesora, la comprensión y toma de conciencia de la desigualdad y marginación que ha sufrido la mujer a través del tratamiento de su historia, ha de contribuir al compromiso y empoderamiento de los y las estudiantes a fin de cambiar las estructuras opresivas de la sociedad.

OBJETIVOS, FINALIDADES Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES

En estas preguntas se solicitó al profesorado que propusieran tres ejes con los cuales planificarían una clase sobre la segunda guerra mundial.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la distribución de los discursos:

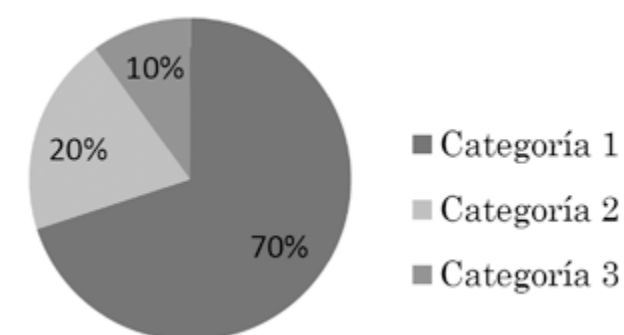


Gráfico 2. Objetivos, finalidades y valoración. Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1 androcéntrica

Los y las profesoras presentes en esta categoría representan la mayoría de la muestra (14). Las mujeres están presentes en el relato pero de forma compensatoria a la historia oficial de los hombres y de los grandes procesos.

Este tipo de docente puede plantear innovaciones en la enseñanza y tratamiento de la historia de las mujeres, pero en las finalidades que manifiesta se inserta a la mujer dentro de la historia de los hombres.

Si bien este tipo de profesor y profesora busca innovar en la enseñanza, los enfoques escogidos se plantean desde el androcentrismo. Las mujeres en el relato, no cuentan con

⁶ Ibíd.

protagonismo, ni la clase se organiza en base al rescate de su historicidad. Más bien se presentan de forma subordinada a los hombres, a los grandes procesos y acontecimientos de la historia.

El profesor 12, por ejemplo, propone tres ejes para trabajar la segunda guerra mundial: la expansión alemana, la bomba de Hiroshima y las víctimas de la guerra:

La primera elección se fundamenta en que para entender los contenidos se debe saber primero en qué lugar geográfico se desarrolla los hechos históricos que se está analizando.

La segunda elección la justifica en que a partir de esta imagen se puede trabajar distintos factores que explican el desarrollo histórico de la Segunda Guerra Mundial.

La tercera elección se fundamenta en trabajar un contenido específico de este proceso centrado en las consecuencias humanas que implicó la Segunda Guerra Mundial.⁷

Este profesor ve la historia de las mujeres dentro del relato tradicional que ha caracterizado el tratamiento de la segunda guerra mundial. Por un lado, no existe alusión clara que rescate la historicidad de las mujeres, y por otro, la propuesta se enmarca desde el androcentrismo.

En este mismo sentido, la profesora 17 propone como ejes para trabajar la segunda guerra mundial: Hitler, la expansión alemana y las mujeres en las fábricas. Al respecto argumenta que:

[...] permiten abarcar de manera general lo que son causas, desarrollo y consecuencias de la segunda guerra mundial.

La primera permite abordar con un buen ejemplo los totalitarismos en Europa antes y durante la guerra. La segunda permite explicar el concepto de Tercer Reich y la ambición de dominio territorial y expansivo de la Alemania Nazi. La tercera permitiría explicar una de las mayores consecuencias que, si bien venía desarrollándose hace años, la guerra terminó de poner en la vida pública los roles que podían (y debían) realizar las mujeres.⁸

La profesora planifica su clase en base a los lineamientos tradicionales que han existido en torno al tratamiento de la segunda guerra mundial. Por un lado, se prioriza el tratamiento de los totalitarismos, la expansión y política alemana, para llegar a los cambios de roles que experimentó la mujer, lo que es indicio que el tratamiento de la historia de las mujeres es visto de forma compensatoria al relato oficial y tradicional. En este sentido, tanto mujeres como niños y niñas cumplen la función de compensar el relato central que trata sobre el líder nazi y los principales acontecimientos de la guerra.⁹

Categoría 2 reivindicadora consciente

Los y las profesoras que se enmarcan en esta categoría tienen por finalidad la generación de conciencia en el alumnado sobre la marginación, la desigualdad, y la segregación entre otros problemas que ha experimentado la mujer a lo largo de su historia.

⁷ Respuesta profesor 12 cuestionario aplicado.

⁸ Discurso profesora 17 cuestionario aplicado.

⁹ Discurso profesora 16 cuestionario aplicado.

El proceso de conciencia está plasmado desde la reflexión de los problemas. Este tipo de profesor no niega el conflicto, al contrario, lo trabaja y contextualiza a la realidad de las y los estudiantes.

Como refleja la profesora 10, la finalidad es

Sensibilizarlos acerca del potencial humano de destrucción, y los riesgos de la adopción de ideologías políticas deshumanizantes como lo que pasó con los totalitarismos, que atentan contra los valores esenciales de los derechos humanos.¹⁰

Como refleja el discurso anterior, se prioriza la sensibilización y toma de conciencia en base a temáticas relacionadas con la segunda guerra mundial, en especial la destrucción, la discriminación y la marginación, entre otras consecuencias sociales negativas que trae consigo la adopción de ideologías como el nazismo o el fascismo. Es interesante notar que la finalidad manifestada es la consideración sobre la importancia de preservación de los Derechos Humanos.

La profesora afirma que la clase podría

[...] extenderse a reflexionar acerca de por qué el voto debería ser voluntario/obligatorio, incluyendo el contexto de la historia del sufragio femenino, y las actuales condiciones de la democracia y las mujeres en Chile, por ejemplo.¹¹

El plantear el trabajo desde un enfoque reflexivo es sinónimo de que las finalidades manifestadas van más allá de la reproducción y transmisión de conocimiento.

En base a los discursos anteriores, se destaca que los y las profesoras ubicadas en esta categoría no niegan el conflicto, al contrario, lo trabajan y lo contextualizan a la realidad de los y las estudiantes. Como plantea el profesor 14, “la reflexión y contextualización es esencial para que los y las alumnas puedan aterrizar críticas a la cotidianeidad y a la tradición patriarcal¹²”.

Categoría 3 reivindicadora liberadora.

Los y las profesoras presentes en esta categoría tienen como finalidad que el alumnado se comprometa a cambiar las estructuras existentes a través de la toma de conciencia sobre la opresión, la invisibilidad, la marginación, la desigualdad, entre otras problemáticas de género.

La enseñanza de la historia de las mujeres fomenta valores como la igualdad, la diversidad, la inclusión y el respeto por la Democracia y los Derechos humanos. Este docente reconoce que tales cambios no ocurrirán si los y las estudiantes no se comprometen con su entorno social y político de forma activa (Pagés y Sant, 2013).

El profesor 17 escoge como ejes para enseñar la segunda guerra mundial a: Las judías prisioneras, las víctimas de la guerra y la bomba de Hiroshima. Al respecto se aprecia

¹⁰ Discurso profesora 10 cuestionario aplicado.

¹¹ Discurso profesora 10 cuestionario aplicado.

¹² Discurso profesor 14 cuestionario aplicado.

que da predominancia tanto a las mujeres como a las víctimas de la guerra antes que resaltar el relato oficial:

La primera (...) es gráfica de los valores negativos insertos en el proceso a los cuales debemos afrontar con las armas de la educación para proyectar la historia hacia el futuro y evitar las violaciones a los derechos de las personas. La segunda está en la misma dinámica y tiene el beneficio de trabajar historia de género. La tercera (...) como expresión máxima de la inteligencia humana puesta al servicio de la destrucción y la anticonvivencia.¹³

Es interesante analizar lo que dice la profesora 1 para preparar su clase sobre la segunda guerra mundial, donde escoge como ejes a: los niños y niñas judías, las mujeres enfermeras en la guerra y las víctimas de la guerra. Resulta llamativo que no elige ni personajes ni mapas u otro eje tradicional que describa el proceso bélico. Basa el proceso en otros protagonistas y temáticas poco trabajadas desde la enseñanza. Sus finalidades son:

[...] sensibilizar a los estudiantes frente a los conflictos bélicos, ayudarlos a que tomen conciencia de que ellos les afectan a personas de carne y hueso, que sufren y que mueren producto de las decisiones de quienes dirigen sus países. Luego de esta toma de conciencia, me gustaría que llegaran a comprometerse, aunque sea desde el punto de vista discursivo, con la paz.¹⁴

Es interesante ver que la propuesta sobre la enseñanza de la segunda guerra mundial tiene como contenidos nuevas temáticas y nuevos enfoques. La enseñanza de la historia de las mujeres debe contribuir a la vida de cada uno y una, a fin de que la sociedad del futuro sea otra.

Reflejar las problemáticas asociadas a la desigualdad, la marginación, la discriminación, entre otras, es clave en la enseñanza de la historia de las mujeres. A través de este proceso se logrará no solo conocer, analizar y reflexionar sobre el pasado y presente, sino buscar el compromiso de cambio social en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Education* (pp. 155-171). New York: Routledge.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-197). NY: Routledge.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.

¹³ Discurso profesor 17 cuestionario aplicado.

¹⁴ Discurso profesora 1 cuestionario aplicado.

- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G., y A. L. Strauss. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Ladson-Billings, G. (1996). Multicultural Issues in the Classroom: Race, Class, and Gender. En R. W. Evans, & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (pp. 101-110). New York: NCSS.
- Lerner, G. (1981). *The majority finds its past: Placing women in history*. New York: Oxford.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper 124*, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia. En, M. I. Vera y D. Pérez (Eds.). *Formación de la Ciudadanía: Las TIC y los nuevos problemas* (pp. 619-629). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Moreno, M., y Sastre, G. (2003). Visión de la enseñanza desde otra identidad. En M. D. Villuendas, & Á. J. Gordo López, *Relaciones de género en psicología y educación* (pp. 65-76). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Pagés Blanch, J. y Sant Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25 (1), 91-117.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Stanley, B. W. (2010). Social Studies and the Social Order, Transmission or Transformation?. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 17-24). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 354-380.

VISIBILIDAD E INVISIBILIDAD EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LA ESO: LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS POR LOS PROFESORES

ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Facultad de Educación
Universidad Andrés Bello
rosendo.martinez@unab.cl

CARLOS MUÑOZ LABRAÑA

Facultad de Educación
Universidad de Concepción
carlosem@udec.cl

MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ

Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad Valladolid
almagosa@sdcs.uva.es

INTRODUCCIÓN

Se suele señalar, a la hora de abordar el tema del currículum, la diferencia entre el currículum legal y el currículum activo o de aula. Como señala Goodson, tan necesaria es la construcción de planes de estudio y teorías del currículum, como su realización interactiva en el aula (Goodson, 2000). Ambas dimensiones determinan lo que efectivamente se convierte en materia educativa. Y precisamente en relación a los contenidos, tan importante es la selección que el currículo oficial hace, como las particularidades que llevan a la concreción de dicho saber en las aulas. En esta transposición del currículo legal al currículo real, los profesores juegan un papel fundamental, y es en ellos, en los docentes, en los que centramos el presente estudio, con el objetivo de determinar los factores que intervienen en la selección de los contenidos de historia en 4º de la ESO.

La investigación forma parte de un estudio más amplio sobre el pensamiento del profesor dentro del Proyecto TRADDEC, financiado en convocatoria pública de proyectos I+D+I (EDU2009-09775). Dicho trabajo abarcó diferentes dimensiones del conocimiento docente en torno a la enseñanza de la transición dictadura-democracia y la Historia Reciente. Nos centramos aquí en el *conocimiento del contenido*, referido a la selección disciplinar, y al *conocimiento del currículo*, como dominio de los materiales que sirven de herramienta al oficio del docente (Shulman, 2005).

LOS CONTENIDOS DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA Y RECIENTE DE ESPAÑA EN EL CURRÍCULO DE LA E.S.O.

Siendo el currículo un cuerpo normativo que establece objetivos, contenidos, tiempos y principios educativos, su evolución a lo largo del tiempo permite apreciar los cambios en el sentido social de la educación y su desarrollo desde las políticas públicas, en paralelo a los avances alcanzados por las ciencias de la educación. Por lo que respecta a la disciplina de Historia, la evolución después de la II Guerra Mundial en Europa y con el final de la dictadura en España, ha sido evidente, modificándose no solo aquellos contenidos más políticos y nacionalistas, sino también introduciéndose cambios en su didáctica tendentes a limitar el peso de la memorización como estrategia de aprendizaje (López Facal, 2000). Sin embargo, dichos cambios se siguen produciendo de forma lenta y desigual, y aún hoy ideologías y valoraciones impregnan, de manera más sutil, currículos y manuales (Valls, 2008).

De forma que, aunque se han sucedido varias modificaciones curriculares, en lo que se refiere a los contenidos de historia, más allá de los cambios de distribución entre los diferentes niveles educativos, la estructura cronológica y los grandes temas no han variado demasiado. Una de las cuestiones que continúan de actualidad en torno a los contenidos, desde esta óptica temporal cronológica, es el peso que se debe conceder a la historia más contemporánea o actual. La Historia Contemporánea ocupa un lugar importante en el currículo actual, con presencia en 4º de la ESO, 1º de Bachillerato (para la rama de humanidades) y 2º de Bachillerato. En comparación con otros periodos de la historia, se puede afirmar que la Historia Contemporánea ocupa un lugar destacado en el currículo, dentro de una tendencia a ampliar la presencia de la historia más reciente que también puede observarse a nivel europeo (Cavalli, 2005).

Esta presencia se justifica por la importancia que para la configuración de las democracias actuales tiene el estudio de la historia más reciente. Sin embargo, no resulta sostenible que para dejar hueco curricular al estudio del presente haya que sustituir tantos contenidos del ayer. Más bien, entonces, el problema pueda estar en la persistencia de esta estructura rígida y cronológica que todo lo quiere abarcar. Y aunque no han faltado propuestas alternativas al problema, como aquellas experiencias que sugieren el partir de problemáticas del presente para su explicación desde el pasado (Miralles y Molina, 2011), o las de un currículo *cíclico* o en *retrocesión* (González Gallego, 2011), hoy por hoy el currículo tiene esta estructura y los profesores entrevistados, en su mayoría, sin duda la respetan.

Esta construcción lineal de la historia y el tiempo histórico tiene repercusiones evidentes en la enseñanza de la historia (Pagès y Santisteban, 2010). Una primera y fundamental, como veremos, es la imposición que el profesor de Historia se hace de abarcar desde el detalle de la causalidad cada uno de las etapas y acontecimientos históricos, lo que resulta a todas luces imposible en relación a los tiempos establecidos. Es aquí donde surge la necesidad de seleccionar, priorizar o resumir, y donde el profesor juega un

papel determinante para la visibilidad o invisibilidad de los contenidos. Más aún en un curso como el de 4º de la ESO, donde se concentra toda la Historia Contemporánea y Reciente en sus dimensiones nacional y universal.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es de tipo descriptivo-explicativo, con carácter fenomenológico. Nos situamos así en el paradigma cualitativo, como un estilo de investigación que se basa en una recogida esmerada de datos y en una reflexión analítica lenta y permanente, donde se destaca el diálogo que se establece entre el observador y lo observado (Valles, 2009). Lo que nos ha interesado es precisamente lo que los docentes percibían como importante; alejándonos así de estudios positivistas que busca los hechos y causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los sujetos (Sandín, 2003).

El instrumento ha sido la entrevista de tipo semiestructurado (Flick, 2007), que si bien mantiene el carácter abierto de la entrevista cualitativa, permite diseñar ítems previamente en forma de guion. Este fue desarrollado en diversas fases, que incluyeron la exploración inicial y el juicio de expertos. El resultado fue una entrevista de preguntas abiertas, de más de una hora de duración, que fue aplicada a una muestra de 39 profesores de siete ciudades de siete comunidades autónomas españolas. En cada una de estas ciudades se accedió a un mínimo de tres centros públicos y dos privados-concertados, y los entrevistados fueron profesores de historia de 4º de la ESO. Los resultados que se presentan en esta comunicación se refieren a una parte de dicha entrevista, en la que se trabajó sobre el conocimiento del currículo de Historia Contemporánea de los docentes.

Por lo que respecta al procesamiento y análisis de la información, el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. nos ha permitido manejar una gran cantidad de texto, facilitando su comparación y reducción, y pudiendo además integrar otras fuentes de información como notas de análisis y fichas bibliográficas.

RESULTADOS

Tiempos y contenidos curriculares

Cuando uno le pregunta directamente a un profesor de Historia sobre su valoración del currículo, la respuesta suele ser rápida y concisamente negativa. No debe sorprender si consideramos que, al fin y al cabo, estamos preguntando sobre la normativa que regula su trabajo y su autonomía profesional. En este sentido, no ayuda tampoco el que la normativa haya cambiado repetidas veces. Evidentemente, a nadie le gusta trabajar bajo presión temporal, y ésta suele ser la primera queja que nos deja una conversación sobre currículum. Un presión, la de los tiempos y contenidos, que se repite como descontento y motivo de preocupación del profesor de secundaria de cualquier disciplina (Monereo y Monte, 2011), pero que quizá en el profesor de historia adquiere unas características

particulares. Porque, siendo los contenidos curriculares una sucesión cronológica y esquemática de periodos y acontecimientos históricos, éstos parecen convertirse en la perspectiva del profesor con formación histórica en un producto educativo de dimensiones inabarcables.

Cargadísimo, cargadísimo. No se puede... Siempre te da la sensación de que pasas muy por encima de todos los temas y que te gustaría dedicarle un poquito más de tiempo, porque el tiempo del que dispones hace que vayas a los tres datos fundamentales y que no puedas quizá transmitir el por qué ocurren las cosas. Madrid/Público/Hombre.

El problema en torno al currículo parece ser siempre una combinación de tiempos y contenidos, sin llegar a entrar en juego otras dimensiones curriculares como los objetivos o criterios de evaluación; ni, qué decir, las competencias. Y las soluciones parecen pasar por dos tipos de estrategias básicas: o seleccionar o resumir. La primera, sin duda, genera más contradicciones entre el profesor de Historia, poco dispuesto a pasar por alto etapas o acontecimientos siempre importantes. Pero ambas, en todo caso, suponen una toma de decisión sobre qué seleccionar o qué resumir más o menos.

La tarea más grande de selección que detectamos entre buena parte del profesorado fue la de eliminar la parte de Historia Contemporánea de España en 4º de la ESO, bajo la lógica de que estos contenidos se repiten de manera obligatoria en 2º de Bachillerato. Considerando así el Bachillerato como una fase educativa sin solución de continuidad con la ESO y, por lo tanto, respetando como un todo la sucesión cronológica de la historia.

El franquismo no solemos darlo, pero fundamentalmente porque considero que es mucho más importante... Porque es que hay chavales que ya no van a dar historia universal nunca más a partir de 4º. Entonces yo prefiero que conozcan un poco de política internacional, con lo cual yo me meto en IIGM, descolonización... Madrid/Concertado/Hombre.

Sin embargo, no podemos olvidar que 4º de la ESO supone, para muchos estudiantes que finalizan sus estudios en este curso, la única oportunidad de acceder a estos contenidos de la historia Contemporánea y Reciente, de España y Universal. Esta realidad, mucho más presente en centros públicos, obliga a estos profesores a impartir todos los contenidos de forma resumida, mientras que en centros concertados pueden liberarse de una buena parte de los mismos. Marcándose así una desigualdad sobre la visibilidad o invisibilidad de determinados contenidos históricos en función del tipo de centro.

Preferencias del profesorado en Historia Contemporánea y Reciente de España

Por lo general, está asentada la idea entre los profesores, al menos en un contexto laboral, de que no sería de recibo el tener preferencias a la hora de impartir los contenidos de una materia como la Historia.

Lógicamente, de forma ideal es absurdo decir cual, porque la historia va en continuo y hay que empezar por donde hay que empezar y hay que acabar por donde hay que acabar. Murcia/Público/Hombre.

Aun así, nuestras preguntas estaban abiertas a la justificación, y siempre se dieron predilecciones claras. En algunas ocasiones el profesor respondía desde el plano más personal, declarando una predilección por uno u otro periodo, mientras que en otras ocasiones lo justificaba por su valor formativo o por las preferencias y gustos del alumnado. En realidad, la conversación solía llevar sin demasiadas complicaciones a que el profesor reconociera sus preferencias personales sobre la historia de España, justificándolas abiertamente en muchos casos con sus propias posiciones políticas o ideológicas. En estos casos, el periodo de la II República destacó sobresalientemente, acompañado de la Guerra Civil.

A mí me suele gustar la II República. La veo así como que fue una época diferente, con mucho optimismo, una época un poco frustrada, en la que España pudo engancharse un poco a Europa y ahí... Yo pienso que fue un poco la oportunidad prohibida. Entonces me suele gustar esta época, que la vean los alumnos. Bilbao/Concertado/Mujer.

No nos interesa aquí dilucidar el carácter más o menos preciso de la construcción histórica que los docentes hacen sobre un periodo tan complejo y discutido como el de la II República. Pero sí podemos advertir que dicho periodo continúa levantando pasiones entre el profesorado, y que esto influye en su mayor visibilidad en las programaciones.

Me gusta que los alumnos conozcan en profundidad lo que pretendieron aquellos políticos, aquellas gentes. Y las consecuencias que tuvo el fracaso de esas reformas. Entonces, cronológicamente es muchísimo más el sistema de la Restauración, [...] y sin embargo, esos poquitos años de la República, pues les doy más valor. Santiago/Público/Mujer.

Según las preferencias expresadas por el profesorado, la II República y la guerra civil son los periodos más valorados por los docentes (18 referencias), seguidos a mucha distancia por el franquismo (9 referencias), la transición a la democracia (8 referencias) y, finalmente, el Siglo XIX y la Restauración (4 referencias).

Las ataduras a los programas en Historia Contemporánea y Reciente de España

Como advertimos al principio, la mayoría de docentes sigue la secuenciación cronológica propuesta por el currículo. Esto, unido a la falta de tiempo y la abundancia de contenidos, condiciona el peso de unos contenidos sobre otros. En este sentido, la crisis del Antiguo Régimen y todo el Siglo XIX parecen acaparar una parte importante de los tiempos, simplemente por su posición al inicio del curso, a veces incluso a pesar de las preferencias del profesorado.

Pues aunque no sea..., no estoy muy a gusto con ello, pero le dedico más tiempo a la crisis del Antiguo Régimen y a la entrada en la Edad Contemporánea. Valladolid/Público/Mujer.

En muchas ocasiones, ni siquiera existe una justificación en el plano de la enseñanza de la historia, sino que es la supuesta obligación impuesta por el currículo, o incluso por el manual, la que marca el ritmo y la profundidad con la que se aborda uno u otro periodo.

Sin embargo, esta presumida exigencia curricular puede tener sentido en cuanto a los contenidos, marcados claramente por el texto, pero no en lo que se refiere a tiempos, sobre lo que el texto legal no dice nada. Más aún, cuando revisamos los diferentes currículos oficiales para 4º de la ESO se puede advertir a simple vista que el Bloque 2 (Bases históricas de la sociedad actual), que abarca en amplitud cronológica desde el Siglo XVIII hasta mediados del Siglo XX, ocupa prácticamente el mismo espacio de contenidos que el Bloque 3 (El mundo actual), referido únicamente a la segunda mitad del Siglo XX. ¿Cómo es posible que aun así un buen número de profesores reconozcan no llegar a trabajar el Mundo Actual, ni en Historia de España ni en Historia Universal?

Al filo de lo imposible. Transición e Historia del Presente

Si nos centramos en el periodo más cercano en el tiempo, el de la Transición y la democracia, en principio, no parecen existir dudas entre el profesorado sobre la importancia de esta etapa. Sin embargo, el 60% de los profesores entrevistados reconoció no llegar a trabajar este tema en 4º de la ESO. Y cuando lo hacen, no pueden dedicarle al tema más de dos o tres sesiones, en el mejor de los casos.

Ya te digo que a lo mejor cojo un día y bueno, les cuento un poco todo por encima. Es decir, el final del franquismo, transición... ¿Pero cuánto se pueden enterar de eso?, es muy complicado. Y empiezas a hablarles de UCD, de tal y se pierden, es que se pierden. Madrid/Concertado/Hombre.

Pero las razones que limitan la presencia de la historia más reciente en las aulas no se reducen a la falta de tiempo y su posición al final del temario. En ocasiones se hacen presentes razones historiográficas, suspicacias por la cercanía en el tiempo o desinterés por un periodo que no termina de cuadrar en la concepción histórica del profesor de historia y sobre el que no ha sido formado, por mucho que se valore de forma personal.

Le dedico más tiempo, la verdad, a la República que a la Transición. Parece que la Transición es algo todavía que está un poco por digerir y no le dedicas tanto tiempo, ¿vale? No creo que tenga tantos matices como la II República, que lo veo un poco más rico en este sentido. Huelva/Público/Hombre.

De la declaración anterior se desprende que en el fondo existe una valoración muy pobre del periodo de la transición y la democracia resultante, y que más allá de los grandes datos, no se aspira a profundizar en su estudio.

A mí me atrae mucho más desde la II República hasta el franquismo, todo. O sea, personalmente. Transición, bueno, sí es interesante sobre todo los primeros momentos, pero..., pues bueno, luego llega cierta estabilidad que aburre. Madrid/Concertado/Hombre.

En definitiva, la historia más reciente de España despierta entre el profesorado declaraciones contradictorias. Por un lado se valora por su importancia en la configuración de la democracia actual, pero por otro lado no siempre se encuentra un valor

desde la enseñanza de la historia. En este sentido, algunas declaraciones también nos muestran ciertas suspicacias por su cercanía en el tiempo, que llevan al docente a temer por la objetividad.

Es muy complicado hablar del periodo actual, es muy complicado. [...] No se pueden dar valoraciones, como puedo dar, por ejemplo, pues... yo pongo pringado a Fernando VII y me quedo más campante. Pero no me atrevo a hablar de según qué datos... Porque cuanto más años de historia, más transparencia. Madrid/Público/Hombre.

Esta idea de la objetividad, como postulado de origen positivista que debiera caracterizar al historiador, parece limitar la presencia de ciertos periodos en las clases de Historia y la profundidad con la que se trabaja. El profesor no se siente cómodo ante periodos sobre los que no se ha formado académicamente y sobre los que sigue existiendo un debate público. De manera que, aun cuando se llegan a trabajar, quedan más desprovistos de procesos de problematización e indagación que otros periodos de la historia.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se comprueba en buena medida el presupuesto de partida de que el profesor resulta determinante en la visibilidad o invisibilidad de los contenidos del currículo. Siendo el currículo de Historia para 4º de la ESO muy amplio, los profesores realizan necesariamente una tarea de selección y resumen de los contenidos. A pesar de las indicaciones curriculares, no todos los periodos se trabajan y, sobre todo, no todos se trabajan por igual, ni en función de su mayor duración ni de su mayor presencia en el currículo.

Es la organización cronológica de los contenidos y la concepción de la historia como sucesión de acontecimientos y procesos interconectados la que condiciona claramente el trabajo de los docentes. Justificando el que etapas al final de la programación puedan no impartirse y que el eliminar etapas iniciales o centrales suponga un problema de difícil solución para el profesor.

No obstante, en este tratamiento de los contenidos las preferencias y gustos personales del docente son también determinantes. No cabe duda de que etapas muy valoradas como la II República encuentran una cabida más holgada en los programas del profesor, y esto nos hace preguntarnos sobre qué ocurriría si este periodo se encontrara al final de la secuencia del curso. Porque si bien es cierto que los contenidos finales, referidos a la Transición y la democracia, alcanzan una buena valoración entre el profesorado, ésta se limita a su conexión con el presente y no despiertan demasiado interés por su valor histórico o didáctico.

En definitiva, los factores que determinan la visibilidad o invisibilidad de los contenidos de historia son múltiples y pasan por razones temporales, por la organización cronológica, por las preferencias del profesorado y, en el caso de la historia más reciente, por otros elementos más complejos como la cercanía temporal o el desconocimiento profundo del periodo desde una perspectiva disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cavalli, A. (2005). Introduzione. Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo. En Cavalli, A. (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González Gallego, I. (2011) Análisis crítico de las opciones curriculares de la educación secundaria obligatoria. En Prats, J. (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (Vol. I) (pp.148-151). Barcelona: Ed. Graó.
- Goodson, I. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 46-56.
- Miralles, P, y Molina, S. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de clase. En Prats, J. (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (Vol. III). Barcelona: Editorial Graó.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Primaria. *Cadernos CEDES, Campinas*, 30 (82), 281-309.
- Sandín, M^a P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Accesible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Valles, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, HISTORIOGRAFÍA Y LA VISIBILIZACIÓN DE TEMAS, GRUPOS SOCIALES Y PERSONAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA

Facultad de Educación
Universidad de Extremadura
jmontana@unex.es

INTRODUCCIÓN

A día de hoy no cabe duda alguna de que la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela posee un evidente potencial para fomentar el pensamiento social y crítico en los alumnos. La enseñanza de la historia debe aspirar a fomentar un pensamiento crítico que vaya más allá de una instrucción puramente identitaria. Numerosos autores han señalado al respecto el carácter imprescindible de esta disciplina en las enseñanzas escolares para las sociedades del siglo XXI, tanto por el conocimiento que debe generar como por el que debe de transmitir (Ortuño, Cosme, Puche, 2014); del mismo modo la historia es reconocida por el valor formativo que posee, pues sabiendo de las sociedades pasadas se puede acceder a un conocimiento mucho más preciso y acertado de los fenómenos históricos de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas, y con ello las bases históricas de los problemas actuales (Prats, Santacana, 2011, p. 13).

No obstante, la didáctica de la historia sigue albergando problemas. Dificultades que se detectan en la formación de los alumnos (desde los ciclos educativos elementales), en la posterior formación inicial del profesorado, en los análisis de las concepciones que se posee sobre esta disciplina y su enseñanza. Estas deficiencias también atañen tanto a la debilidad de los conocimientos disciplinares, como al hecho de aplicar métodos tradicionales a la hora de enseñar la aplicados en las aulas.

Es precisamente en la formación inicial de maestros y maestras cuando se detectan los mayores déficits. Introducidos los futuros docentes en la dimensión didáctica de la disciplina histórica, se hace más que notable una evidente necesidad de profundizar en la formación disciplinar. No se trata de saber más historia, sino de acercarse a la epistemología de esta disciplina, la evolución, la respuesta y adaptación a las realidades ideológicas conocidas y los cambios que ha ido sufriendo en función de las transformaciones sociales desarrolladas en las últimas décadas, es decir, de ir introduciéndose en el conocimiento de la historiografía como vehículo imprescindible

para cambiar la historia que se enseña y aprende. La mejora de la formación disciplinar de los futuros maestros –igual que para el profesorado de secundaria– en historia no ha considerado insistir en otros capítulos como es el relativo al cambio de idea sobre lo que es y significa esta materia en la escuela, ni en la reflexión sobre el sentido, utilidad y construcción de la disciplina, cuestiones que nos parecen de vital significación (Miralles, 2011, p. 19).

Es precisamente en este último aspecto en el que se centra nuestro trabajo, como avance de investigaciones que estamos realizando. El objetivo es, como señala Wineburg cuando insiste en que los maestros noveles deben conocer las estructuras de las disciplinas que ellos enseñan pues ese conocimiento resulta ser crítico para la enseñanza (2001), que el estudiante aprenda y adquiera cada vez más conciencia a lo largo de la carrera sobre las formas de construcción y apropiación del conocimiento histórico (Marcelo, 2011, p. 259). Ello implica considerar la iniciación en el conocimiento de la epistemología y especialmente de la historiografía como herramienta esencial para trabajar una historia diferente. Cambiar la historia que se enseña para dar cabida a otros personajes y problemas, es decir “los invisibles”, pasa por cambiar las concepciones que se poseen sobre esta disciplina, introducir a los futuros docentes en la epistemología de la ciencia histórica, conocer la historiografía y sus posibilidades en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Todas ellas son formas esenciales de fomentar el denominado *pensamiento histórico*.

LA HISTORIA ENSEÑADA Y LA HISTORIA APRENDIDA: RECUERDOS, CONCEPCIONES Y PRÁCTICA DOCENTE

Las investigaciones realizadas sobre los recuerdos y las concepciones de la historia que poseen los futuros maestros y maestras en formación, confirman la pervivencia de una serie de realidades negativas que no han sido superadas (Montaña, 2013; 2014). En este sentido, sabemos que el conocimiento de los maestros sobre qué entienden por historia y educación histórica, resulta ser producto de sus creencias y una acumulación de hechos e interpretaciones (Arteaga, 2013, p. 227). Efectivamente, los futuros maestros y maestras tienen una concepción de la enseñanza-aprendizaje de la historia, construida a lo largo de su vida como estudiantes y finalmente como profesores. La historia que se enseña y la que se aprende descansa, por tanto, sobre varias realidades –no las únicas– claves para nuestros intereses, a saber: los recuerdos que poseen los futuros docentes en su etapa como alumnado, las concepciones que poseen sobre esta disciplina y la dimensión práctica.

Efectivamente, el análisis de los recuerdos de los futuros maestros y maestras en formación nos dibuja un panorama inquietante. En los estudios realizados sobre las representaciones que recrean los alumnos de su paso por etapas educativas anteriores, se ha podido comprobar que mantienen muy vivos los modelos transmisivos y poco

críticos que han conocido (Pagès, 1999); modelos tradicionales que –en un elevado porcentaje de casos– es el que se encuentran el futuro profesorado cuando accede a realizar sus primeras prácticas docentes. Esta realidad no deseable termina haciendo más resistentes esas representaciones, como estamos comprobando en investigaciones actualmente abiertas¹.

En lo que se refiere a las concepciones que los futuros docentes poseen sobre la historia, los datos que hemos ofrecido en otras investigaciones demuestran que éstas siguen girando básicamente en torno a una idea estereotipada de la historia. En trabajos ya publicados, comprobamos que alrededor del 72% de unas cien alumnas y alumnos encuestados entienden la historia como un simple relato que permite conocer el pasado o *los hechos del pasado*; conocerlo no quiere decir comprenderlo. La historia resulta ser un conjunto de datos ordenados, ofrecidos por los historiadores profesionales y que sólo basta saberla para repetirla acríticamente. La base memorística es clave para aprenderla (Montaña, 2014, p. 556). Por otro lado, para la mayoría de los futuros docentes, la historia posee un elevado interés cultural, aunque cuenta con una funcionalidad muy reducida. Esta pobre visión que se posee creemos que está inducida por el *escaso conocimiento epistemológico* de la disciplina que han estudiado lo que, curiosamente, no impide enseñarla, según expresan Gómez, Ortuño y Puche (2014).

No menos importante es la práctica cotidiana. Es evidente que se sigue enseñando y aprendiendo recurriendo a patrones tradicionales, es decir, se sigue realizando una práctica muy elemental y acorde con los planteamientos clásicos de esta disciplina de corte positivista y esencialmente fáctica. Predominan con claridad los métodos tradicionales de enseñanza, apoyados en el libro de texto y el discurso o explicación por parte del docente. Apenas se observan métodos, estrategias y recursos que rompan con las inercias de las “lecciones” del maestro o de la maestra.

Los análisis de los recuerdos, las concepciones y la práctica docente –si bien inicial y escasa– del profesorado en formación, nos permiten reafirmarnos en la pervivencia de deficiencias formativas no tanto en conocimientos disciplinares, como en conocimientos epistemológicos, realidad que también ha sido señalada por Sáiz y Gómez cuando señalan que “los resultados indican que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico” (2014, p. 114). Saber mucha historia no es suficiente si no se conoce cómo se construye y no se tienen las bases para plantear una enseñanza-aprendizaje desde posicionamientos eminentemente críticos, que rompan la imagen tradicional de la disciplina como simple materia, cerrada, incuestionable y sólo memorizable.

¹ Se trata de las valoraciones desde análisis cualitativos de sus períodos de prácticas. Se está trabajando con los datos recogidos de unos cien alumnos de los cursos 2013-2014 y 2014-2015 de la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la historia”, de segundo curso del Grado de Primaria.

LA CUESTIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA HISTORIA Y LA HISTORIOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Como hemos podido comprobar, por los datos ofrecidos, la mayoría del alumnado, entiende la historia como un producto cerrado, que ya ha sido elaborado por los historiadores y que no se debe cuestionar. Ignoran la función esencial de la historia, lo que les conduce a pensar en la escasa o nula utilidad de esta disciplina. Sólo la valoran como contribución al aumento de la formación cultural de los niños. Este error va progresivamente aumentado por la ausencia de reflexión sobre lo que es y cómo se construye la historia, su función y valor formativo (Suárez, 2012, p. 77 y 79).

Recientes estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito de la formación inicial del profesorado vienen a constatar la necesidad de profundizar en la formación didáctico-disciplinar de los futuros maestros y maestras, insistiendo en capítulos que hasta ahora habían pasado desapercibidos. A este respecto entendemos que, en la labor de introducir a los futuros docentes en la *epistemología de la disciplina*, hay un capítulo que no podemos perder de vista y es la escasa o nula formación historiográfica de los que mañana enseñarán Ciencias Sociales o historia en los ciclos de Primaria y Secundaria. Es, como señala M^a José Sobejano, un problema detectado por la investigación que “revela amplios espacios vacíos de reflexión sobre los enfoques historiográficos de los últimos cincuenta años” (1998, p. 38). En términos generales, sigue muy poco presente una reflexión sobre lo que son y significan la historia y la historiografía y las posibilidades que ofrece la segunda, tanto para cambiar la práctica educativa, como para llevar al aula una historia con nuevos enfoques.

Estamos convencidos que para desarrollar una práctica deseable y productiva en términos educativos, es preciso introducirse en el conocimiento de las diferentes formas de hacer historia, esencia de la Historiografía, por varias razones. La primera y más evidente es para fundamentar científicamente y adecuadamente los contenidos que se pretenden seleccionar, porque, tal y como entendía Pilar Maestro “la historiografía proporciona contenidos científicos al currículum” (1997, p. 10). El diálogo a tres bandas se antoja, por tanto, como una práctica necesaria. La historia, la historiografía y la didáctica de la historia, entendida ésta última como punto de intersección, deben buscar canales de entendimiento, de comunicación, que permitan a los futuros docentes cambiar no sólo las concepciones sobre esta disciplina o la cuestión teórica, sino lo más importante: la práctica (Maestro, 1997, p. 11). De la misma opinión es Marcelo cuando señala que la formación de los futuros docentes debe contar, entre otros, con los “elementos necesarios para poder seleccionar conceptos e información histórica con criterios fundados científicamente” (2011, p. 259). Porque la selección de contenidos desde una opción historiográfica u otra influye notablemente en la historia a enseñar y, por tanto, en la visión del mundo que se está ofreciendo (Parra, 2010, p. 258).

Esta necesidad de mejorar la formación de los futuros maestros y maestras incidiendo en el conocimiento historiográfico no significa, como han señalado acertadamente Prats

y Santacana, estar pendiente de las innovaciones y planteamientos científicos que vayan surgiendo (2011, p. 32). Sin embargo, y aquí entra en concurso la segunda cuestión a tener en cuenta, es que el conocimiento de la historiografía suministra las herramientas complementarias para poder pensar la historia, para desarrollar competencias propias para el fomento del *pensamiento histórico*. Esta última cuestión nos parece de esencial significación, si además introducimos a los futuros docentes en la enseñanza-aprendizaje de la historia a través de lo que se ha denominado “método histórico” (Prats, 2010, pp. 15-16) o el trabajo con fuentes como han señalado otros autores (Barros, 2008, p. 219).

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, HISTORIOGRAFÍA E “INVISIBLES”

Tras lo expuesto, surge la pregunta inevitable sobre qué tendencia o corriente historiográfica es la más adecuada para trasladar al aula una historia diferente, una historia que se ocupe de ayudar a aflorar, a ver la luz a grupos sociales y problemas olvidados por las grandes tendencias históricas y por no pocos manuales escolares al uso, porque como señala López Facal “cuando los contenidos de historia se ocupan de asuntos desconectados de los problemas sociales que afectan a la gente de hoy, nos encontramos con la historia de anticuario, pasatiempo de minorías ociosas” (2002, p. 250).

Según numerosos especialistas estamos asistiendo a una etapa de estancamiento en las formas de hacer historia que parecen querer conducir irremediablemente a una vuelta atrás, es decir, a la narrativa positivista de simple acumulación y escasa labor crítica. El neopositivismo se está convirtiendo en la válvula de escape para mucha producción histórica desorientada. Sin embargo, no debe tampoco suponer una problema para la historia escolar, al menos de momento.

Las escuelas historiográficas consolidadas en el siglo XX, sino todas evidentemente, sí un parte sustancial de ellas presentan un alto valor desde la perspectiva educativa. En un primer momento se trataría de seleccionar aquellas tendencias que superasen “el debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tiene poder para incluir su presencias en los currículos” (Pagès, Villalón, 2013), olvidando las formas positivistas y acumulativas. Sería una historia de tendencia globalizante como señala Fontana:

El mayor de los desafíos a los que han de hacer frente los historiadores de comienzos del siglo XXI es, justamente, el de superar 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, incluida la inmensa mayoría de las mujeres (Fontana, 2004, p. 19).

Además de la propuesta procedente del marxismo británico conocida como la “historia desde abajo”, que ya propone trabajar aspectos concretos del devenir de los colectivos sociales ausentes en currículos y manuales al uso, existen otras propuestas. Una de ellas es la historia social, que es quizá una de las corrientes más interesantes para

trabajar en la escuela por sus planteamientos y su capacidad de visibilizar contenidos invisibles. Directamente conectadas con la historia social se encuentran las últimas tendencias de esta disciplina como son la *Microhistoria* (que quizá sea mejor trasladar al ámbito de la práctica diaria), o la alemana *Historia de la Vida Cotidiana*, corriente que ha favorecido interesantes acercamientos a estos grupos invisibles o “sin voz” que evidentemente también han contribuido en la construcción del pasado histórico. Desde esta opción historiográfica se pueden plantear temas como la pobreza y la enfermedad, los entornos familiares a lo largo de secuencias temporales de larga duración, la recreación de los espacios privados e íntimos, el campesinado en etapas pasadas, temas en definitiva que tienen o pueden tener una evidente conexión con preocupaciones actuales.

La evolución de las diferentes formas de ocupación del espacio y relación con el medio natural se ha convertido en una tendencia que posee características multidisciplinarias interesantes para trabajar en el aula temas controvertidos sobre la incidencia humana, el impacto de la actuación de los humanos en el medio natural, que como bien es sabido ahora descansa sobre unos intereses económicos muy concretos. Se trata de la denominada eco-historia, corriente que trata de conocer la relación de las diferentes sociedades del pasado con el medio natural en el que se han desenvuelto.

Para formar la estructura “coral” a la que alude Fontana es preciso dar paso a lo que conocemos ya como una corriente consolidada que es la historia de las mujeres a la que se pueden sumar los estudios de género. No con la intención de hacer una historia paralela, sino de situar a la mujer en el discurso o el centro del relato (2004, p. 25).

También debemos desechar la idea de que la historia política es prescindible en lo que se refiere a su enseñanza en el aula. Hay una nueva historia política que no sólo es necesaria, sino que es imprescindible para comprender la realidad de forma global. Lo político no es una cuestión independiente, sino que se asocia, es una parte más imprescindible de las prácticas humanas: lo político remite hoy al estudio del conjunto de la vida social como forma específica de relación y comunicación con el poder como tema central, pero en su dimensión pública (Miralles, 2011, p. 64).

El uso de escalas pueden resucitar en el aula temáticas y personajes invisibilizados por razones varias. En esta opción es evidente que la historia local, con su correspondiente juego de escalas, en asociación con la historia oral, pueden ser muy útiles para acercarse a episodios históricos de tiempos recientes, ocultos o silenciados intencionalmente, pero sobre los que es posible recuperar sobrada información y articular un relato histórico consistente y esclarecedor.

La visibilización de temas y colectivos sociales pasa, por tanto, ineludiblemente por apuestas historiográficas completas y complejas que integren elementos sustanciales de otras corrientes desarrolladas el pasado siglo y desechen aquello que se entienda que no ayuda a proponer una historia integradora y no excluyente. A día de hoy se están construyendo y consolidando un nuevo planteamiento historiográfico que engloba

también una interesante propuesta por la cuestión educativa, nos referimos a HaD (Historia a Debate)². Este movimiento por la renovación historiográfica parte desde una profundización -al tiempo que revitalización- del concepto de interdisciplinariedad -cada vez más presente en otras disciplinas humanas y sociales- pero también actúa desde la intradisciplinariedad, tratando de articular un modelo de Historia global, holística.

En el ámbito escolar, Historia a Debate plantea dos cuestiones esenciales sobre los que descansa este nuevo paradigma educativo: la asociación competencias-educación en valores y el trabajo con las fuentes (Barros, 2008, p. 214). Si consideramos como axioma el hecho de que los valores escolares no surgen espontáneamente, es evidente la necesidad de combinar la educación en competencias³ con la educación en valores al tiempo que se proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para la crítica de los contenidos historiográficos, especialmente aquellos que excluyen e invisibilizan a personas y temáticas: formar ciudadanos competentes no debería excluir la idea de formar ciudadanos participantes e implicados.

En relación con el ámbito competencial y procedimental se encuentra la segunda propuesta de HaD y que no es más que es el trabajo (iniciación) con las fuentes. Efectivamente, el trabajo con fuentes permite adquirir algunas de las competencias, permite el desarrollo de habilidades y destrezas, al tiempo que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico e innovador. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el trabajo con fuentes puede presentar significativos inconvenientes y para ello es necesario aclarar, desde niveles básicos, que el trabajo con fuentes no asegura llegar a la verdad histórica.

CONSIDERACIONES FINALES

Trasladar al aula temas, colectivos sociales, individuos, grandes problemas invisibilizados por la historia oficial y el curriculum escolar, precisa de sinergias muy concretas. Modificar las concepciones que los futuros maestros y maestras poseen sobre la disciplina histórica es elemento esencial para iniciar un verdadero cambio tanto en la dimensión teórica como la meramente práctica o docente. Pero modificar las concepciones no es suficiente, pues la didáctica de la historia en la escuela sigue tropezando con otros problemas.

Enseñar y aprender una historia diferente necesita mejorar la formación de los futuros docentes, no tanto en conocimientos disciplinares, como en conocimientos epistemológicos, porque entendemos que es de vital significación comprender cómo se construye el conocimiento dentro de la disciplina, como lo es también iniciarse en el conocimiento de la historiografía. Nuestra propuesta se centra en la segunda opción.

² www.h-debate.com.

³ Las competencias tal y como se entienden y su “acrítica” incorporación a la educación invisibilizan determinadas intenciones claramente mercantilistas.

¿Por qué la historiografía? Porque proporciona fundamento científico a lo que se enseña, cuestión, por otro lado, no novedosa, investigada, conocida y admitida. Pero también porque puede convertirse en la herramienta esencial para proponer en el aula una historia global, de dimensión inter e intradisciplinar, que proporcione voz a aquellos y aquellas que la historia ha invisibilizado, una historia para el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). Educación histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria". En: Prats, J. et al. (Ed.). *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Braga: Universidad do Minho.
- Barros Guimerans, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia, *Clio&Asociados*, 12, 207-235.
- Barros Guimerans, C. (2010). Historia a Debate, un paradigma global para la escritura de la Historia, *História da Historiografia*. Revista electrónica semestral, 5, 148-174. (<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/issue/view/HH5>).
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Fontana, J. (2004). ¿Qué Historia enseñar?. *Clio&Asociados*, 7, 15-26.
- López Facal, R. (2002). La enseñanza de la historia más allá del nacionalismo. En Carlos Forcade-Ill Alvarez (coord.), J. J. Carreras Ares (coord.) *Usos públicos de la historia: ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 223-225). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza /Marcial Pons.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clio&Asociados*, 2, 9-34.
- Marcelo Andelique, C. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas. *Clio&Asociados*, 15, 259-269.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Universitario.
- Montaña Conchiña, J. L. de la (2013). Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En J. J. Díaz Mataranz (ed. lit.), A. Santisteban Fernández (ed. lit.) A. Cascajero Garcés (ed. lit.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 121-131). Guadalajara: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Montaña Conchiña, J. L. de la (2014). Didáctica de la Historia y profesorado en formación: análisis de concepciones y nuevos paradigmas para una enseñanza-aprendizaje de la Historia. En coord. J. Pagès i Blanch, A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 551-558). Vol. 2. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès i Blanch, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de los estudiantes de maestro, de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.

- Pagès i Blanch, J., Villalón, G. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio&Asociados*, 17, recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar>
- Parra Monserrat, D. (2010). La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la historia y su didáctica para futuros maestros. En R. M. Avila Ruiz, M. P. Rivero Gracia, P. L. Domínguez Sanz, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 257-262). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats Cuevas, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Prats Cuevas, J., Santacana Mestre, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Vol. II. Barcelona: Graó.
- Sáiz Serrano, J., Gómez Carrasco, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria. En Alonso Roque, J. I., Gómez Carrasco, C. J. (eds.), *La formación del Profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*, (pp. 105-114). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Sobejano, M^a J. (1998). Enseñar historia Hoy: Problemas de los Profesores y Alternativas desde un Programa de Formación de Profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). *Clio & asociados: La historia enseñada*, 3, 29-41.
- Suárez Suárez, M. A. (2012). Concepciones sobre la historia en Primaria: la epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 73-93.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

“LO QUE HOY NO TE ENSEÑAREMOS”. EL PROFESORADO ANTE LA ENSEÑANZA DE CUESTIONES RELEVANTES EN LAS AULAS

OLGA MORENO-FERNÁNDEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
omoreno@us.es

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el mundo se está viendo inmerso en numerosos cambios que están afectando a todos los ámbitos de la vida. Cambios a los que el sistema educativo no se ha visto ajeno y a los que está intentado adaptarse con mayor o menor acierto (Moreno-Fernández, 2013). Prueba de ello son las nuevas normativas que se han venido dando en las últimas décadas, y que han llegado a las aulas sin consenso por parte de la sociedad y de la comunidad educativa; también la falta de actualización en la formación inicial del profesorado a pesar de haberse cambiado los planes de estudio recientemente para su incorporación el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Uno de estos cambios que se plantean desde la Didáctica de las Ciencias Sociales es el trabajo en torno a cuestiones sociales y ambientales relevantes. Temáticas que por diversos motivos se “invisibilizan” en el currículo escolar, pasándose por alto a pesar de estar presentes en la realidad de nuestros educandos, en ocasiones por falta de interés, otras veces por convencionalismos sobre trabajar temas al margen de lo establecido en los manuales escolares.

Temas relevantes y de actualidad, como pueden ser la pobreza, las guerras, los desahucios, el ébola, la violencia de género, el consumismo, las repercusiones sociales de la pérdida de la biodiversidad o la crisis energética, etc., que terminan por desaparecer de las aulas o se trabajan brevemente en algunos casos, de manera simplista y fragmentada.

Y es que como señala Galindo (2004, p. 6), “la enseñanza de las Ciencias Sociales, respetando el rigor científico y los intereses y necesidades del alumnado, debe introducir en el curriculum problemas relevantes, socialmente importantes y significativos”. Por tanto, nos referimos a problemas reales y actuales que afectan a nuestro planeta y de los que sin duda el alumnado tiene que estar informado y formado para darles respuesta, abordándolos de lo más simple a lo más complejo, de lo más cercano a lo más lejano, de lo local a lo global.

Una cuestión delicada, que así se ha podido comprobar en el aula: la falta de consenso entre qué temas son relevantes, cuáles pueden o no tratarse en la etapa de Primaria, cuáles no deberían tocarse bajo ningún concepto y porqué, han generado una gran controversia y debate, lo que nos ha llevado a reflexionar sobre el papel que como maestros y maestras tendrán en este siglo XXI.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una investigación descriptiva-interpretativa en la que han participado 93 estudiantes universitarios (62 mujeres y 31 hombres) que se encuentran cursando 3º Grado Educación Primaria en la Universidad de Sevilla. Los datos se han recogido dentro de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente dentro de los dos grupos que imparte la firmante de esta publicación.

Hemos optado por una metodología de tipo cualitativa que nos permite estudiar y analizar las concepciones de los maestros y maestras en formación inicial interpretando sus respuestas. Para ello se diseñó un cuestionario estructurado a través de preguntas abiertas, concretamente 7 preguntas a través de las que recoger información sobre la percepción del alumnado ante las problemáticas socio-ambientales actuales y su trabajo en el aula como futuros docentes. Presentamos los resultados obtenidos de las tres primeras cuestiones:

- ¿Reconoces los conflictos sociales y ambientales que se están dando actualmente en el mundo? ¿cómo los entiendes?
- ¿Consideras que es necesario trabajarlos en el aula de Primaria?
- ¿Piensas que es posible incluirlos en tu práctica pedagógica como futuro docente?

Los datos e informaciones obtenidas se han registrado codificando las palabras y expresiones que manifiestan los estudiantes, no restando importancia a los resultados numéricos. Así, una parte considerable de la información se refiere a palabras en forma escrita, sobre todo a la hora de considerar su análisis, aunque también se ha hecho uso del análisis cuantitativo. Para el tratamiento de la información se realizaron dos tipos de análisis: cuantitativo a través del programa estadístico SPSS y cualitativo a través del programa Atlas. Ti (v 6.2). Para la codificación se han utilizado las iniciales PFI (profesorado en formación inicial) seguido del número asignado a cada una de las encuestas recogidas. Sí PFI4 hace referencia al profesor/a en formación inicial asignado con el nº4.

El diseño general de la metodología fue el siguiente: selección de las categorías y de las subcategorías; selección de la población; elaboración, validación y aplicación del cuestionario; análisis del mismo; discusión de los resultados y conclusiones. En este caso, sólo aludiremos a los datos de carácter cualitativo aunque apoyándonos en datos de carácter cuantitativo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los maestros y maestras en formación inicial reconocen los problemas socioambientales que se están dando actualmente en el mundo, haciendo referencia a temáticas como el racismo, la pobreza, el exceso de consumo, la contaminación, el ébola, la crisis o los desahucios, entre otros. Temas que no suelen estar presente en el currículo educativo tradicional y que sin embargo están plenamente vigentes, hecho comprobable a través de los medios de comunicación. Así, en el gráfico 1 se presentan aquellos problemas socioambientales a los que se han hecho referencia como temas de actualidad que se deberían tratar en las aulas.

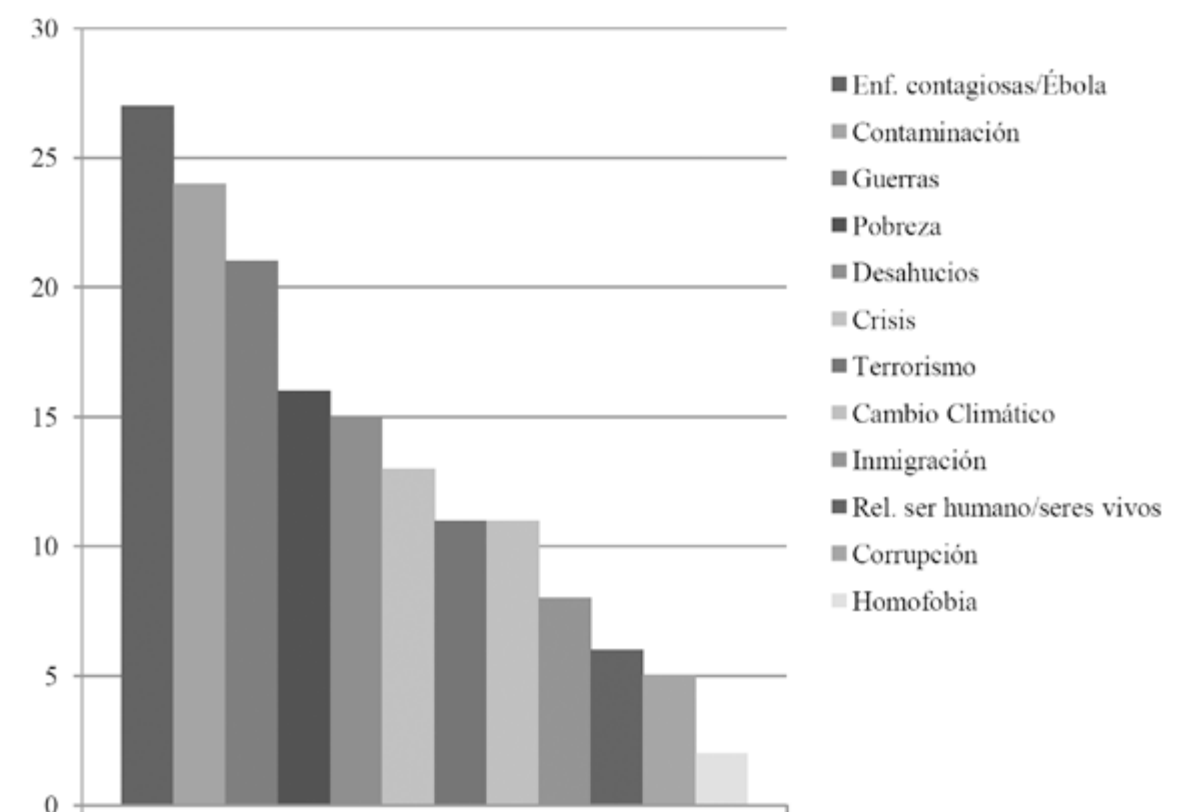


Gráfico 1. Problemas socioambientales identificados por los docentes de Primaria en formación inicial. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar de los datos extraídos los temas más nombrados por el alumnado universitario hacen referencia al ébola, la contaminación, las guerras (se hace especial mención al conflicto en la franja de Gaza), la pobreza, los desahucios o la crisis. Temas actuales que constantemente están presentes en los medios de comunicación y que en mayor o menor medida afectan al país en el que vivimos. Hay que resaltar que posteriormente a la encuesta realizada se ha realizado un debate en las aulas para priorizar cuáles son las temáticas socioambientales que se deben de abordar y al igual que con los datos recogidos podemos afirmar que no ha habido consenso.

Si bien, la necesidad de incorporarlos al currículo educativo de Primaria parece ser una preocupación latente entre el profesorado en formación inicial, aunque partiendo de

los intereses del alumnado de Primaria, con la finalidad de que comprendan el mundo en el que viven, tal y como se puede leer en algunos ejemplos recogidos de los datos obtenidos:

PFI69: “(Comment: haciendo alusión a la necesidad de conocer los problemas socio-ambientales). Creo que son parte de la cultura general que un ciudadano debe adquirir, por tanto, debemos incluirlos y provocar el hábito de conocer y reconocer lo que pasa en el mundo en alumnos de educación Primaria”.

PFI28: “(...) Otro problema que observo es el contenido a impartir en las clases, estos deberían surgir tras conocer los intereses de los niños, sus características y muy importante también los intereses de nuestra sociedad. Con ello quiero decir que debería de darse toda la información posible para estar preparados ante la sociedad de nuestro entorno, los problemas actuales que vemos en las noticias...en mi opinión,...preparar a los niños para ser ciudadanos.”

PFI67: “(...) depende del problema, hay algunos que pueden afectar en el ámbito escolar como la pobreza o los cambios en la educación, sin embargo hay otros que no incumben en la enseñanza de los niños que pienso que son la mayoría de los problemas actuales.”

PFI8: “(...) Los entiendo como unos temas necesarios a abordar desde edades tempranas, aunque sean solo con nociones o sumergiéndolos de lleno en el tema (dependiendo del nivel) para que ayuden al alumno a alejarse de una imagen “simplista” de la realidad y que así comprenda las diferentes causas interrelacionadas de esos mismos problemas.”

Aunque en general podemos afirmar que el profesorado en formación inicial reconoce los conflictos sociales y ambientales que se están dando actualmente en el mundo, incluso en algunos casos se hace alusión a la necesidad de incorporarlos al aula, cuando se les formula directamente la pregunta ¿consideras que es necesario trabajarlos en el aula de Primaria?, las opiniones empiezan a diversificarse. Un 99% ha hecho referencia a la necesidad de abordar problemas socioambientales relevantes en el aula, aunque sin profundizamos en las respuestas podemos distinguir diversas subcategorías. Sólo un 1% señala que no son cuestiones a los que la educación deba dar respuesta. El gráfico 2 recoge la diferenciación entre las respuestas obtenidas del 99% restante que afirma que si es necesario el trabajar en el aula cuestiones relevantes y de actualidad.

Del 99% que ha incidido en la necesidad de trabajar temas relevantes, un 63% hace referencia a la necesidad del que se sensibilice y conciencie al alumnado sobre los problemas sociales, políticos, económicos y ambientales en los que vive el mundo, siendo necesario fomentar un espíritu crítico, ejemplo de ellos son:

PFI4: “(...) Si, ya que aunque sean pequeños, éstos entienden y razonan. Además los alumnos también son habitantes de este mundo y de una manera más o menos directa le puede afectar, hay que hacerlos conscientes de todos estos hechos, explicándoselos de una manera sencilla y cercana.”

PFI29: “(...) es necesario trabajarlos en el aula de Primaria, ya que los alumnos necesitan saber la realidad que existe fuera de las aulas. Además, no incluir estos conflictos, sería tomar el camino sencillo (con respecto al profesorado).”

PFI30: “(...) Los alumnos deben tener conocimientos de los conflictos que acontecen en el mundo. Deben ser conscientes de la realidad que les rodea y de que tienen la posibilidad de no ser meros espectadores, sino que, incluso con pequeñas acciones, se puede tomar un papel activo y ejercer una influencia en nuestro entorno.”

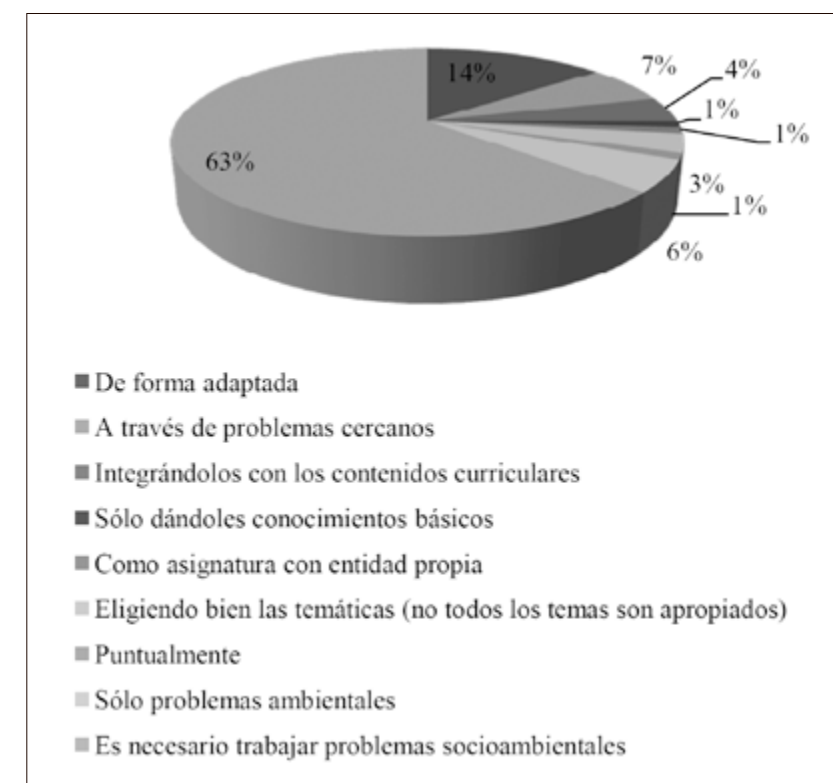


Gráfico2. Enfoques recogidos del tratamiento en el aula de problemas socioambientales. Fuente: Elaboración propia.

Un 14% señala que aunque son temáticas necesarias hay que adaptarlas a la edad de los destinatarios, mientras que un 7% hace referencia además a la necesidad de que se parte de cuestiones cercanas y relevantes para el alumnado.

PFI14: “(...) Considero que hay que trabajarlos en Primaria, ya que los niños tienen una mente “abierta” y no “contaminada”, pienso que hay que explicarles todo, pero siempre y cuando estén adaptados esos conocimientos a su nivel.”

Un 6% de los docentes en formación inicial termina reduciendo el trabajo en torno a problemas socioambientales a temáticas relacionadas con el medioambiente a través de acciones como reciclar o ahorrar agua:

PFI89: “(...) Si, para intentar cambiar la actitud de los alumnos, por ejemplo tratar la contaminación, concienciarles y que hagan pequeños actos como reciclar o ahorrar agua...”

El 9% restante ha respondido diversas opciones, tales como sólo tratar conocimientos básicos, integrar estos "nuevos contenidos" con los "contenidos curriculares tradicionales", crear una asignatura con entidad propia, o trabajarlos sólo puntualmente, seleccionando los temas con gran sensibilidad debido a las edades con las que se va a trabajar.

El alumnado universitario comienza a encontrarse con los prejuicios sobre lo que los niños y niñas de esas edades saben o no saben y sobre lo que es o no posible tratar con ellos o la dificultad que conllevarían, por no hablar de imposibilidad, para trabajar temáticas que se salen del libro de texto tradicional o que no pueden justificar normativamente, creándose así un binomio libro de texto-legislación interesante que analizar y en el que profundizar. El profesorado en formación inicial tiene la falsa creencia de que aquello que no está en el libro de texto no está en la legislación educativa y viceversa.

Por lo que el trabajo a partir de problemas actuales, a pesar de importante y necesario según ha señalado una mayoría considerable en las preguntas 1 y 2, se empieza a diluir en cuanto les preguntas la posibilidad de incluirlo en sus prácticas docentes. Así, frente a un 32% que responde eludiendo entrar en materia, haciendo referencia a la importancia del trabajo en torno a problemas socioambientales en el aula pero sin dar mucha más información, el 31% considera que aunque cree que sería posible incluir temáticas relevantes en el aula a través de sus prácticas docente considera que es una tarea difícil debido a las estructuras escolares que rigen el sistema (contenidos atomizados, horario poco flexible, poco consenso entre el profesorado para trabajar cuestiones que están fuera del libro de texto,...). Aunque considera que lo podría llevar a cabo incluyéndolos dentro de los contenidos curriculares. Así:

PFI2: "(...) Pienso que es posible, aunque difícil ya que a los profesores les obligan a cumplir con la explicación de unos contenidos a sus alumnos en una fecha delimitada y eso les resulta estresante y en gran parte provoca que el profesorado no se sienta motivado para integrar esos contenidos en sus aulas, ya que no son obligatorios (...)"

PFI25: "(...) Si, pero no todos ni dedicándole mucho tiempo. Debido a las limitaciones de tiempo que se tienen".

PFI29: "(...) yo lo incluiría en algún bloque que tenga relación con estos conflictos actuales".

PFI33: "(...) creo que podemos relacionar estos temas con los diferentes contenidos que enseñamos".

El 21% señala que es un problema de metodología y los incorporaría trabajando a partir de pequeños trabajos de investigación debates,...

Sólo un 3% ha señalado que aunque lo considera posible se encuentra con el hándicap de la inexperiencia, lo que hará que haya un trabajo progresivo para poder ir incorporándolos en el aula poco a poco.

El 12% restante vuelve a referir el trabajo de algunas temáticas concretas (6%), el hacerlo sin ser un trabajo evaluable (1%), el trabajarlo sólo en el último ciclo (1%), dando poca información sobre la cuestión a trabajar (1%) o teniendo mucho cuidado en no adoctrinar (3%). Sólo un 1% considera que no lo trabajaría porque no son temas educativos.

Por tanto y en este punto, consideramos que esta nueva generación de docente vuelve en cierta forma al modelo tradicional impuesto en las aulas educativas, ciñéndose a los contenidos curriculares que se ofertan en los distintos libros de textos, volviendo a invisibilizar problemas actuales como la crisis, los desahucios o la corrupción entre otros que hemos podido leer anteriormente.

Y es que, como señalan García Pérez y De Alba (2008, p. 4), "la organización disciplinar tradicional de los contenidos escolares no facilita el tratamiento de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo; por otra, las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas y repetitivas, no ayudan a formar al alumnado en las nuevas competencias que la sociedad actual demanda".

CONCLUSIONES

En el contexto actual de "agonía planetaria" (Morin y Kern, 1993) y de "crisis civilizatoria" (Toledo, 1993) en el que estamos inmersos, se hace necesario que las Facultades de Ciencias de la Educación repiensen el compromiso social que tienen con la sociedad en general y con sus estudiantes en particular.

La Universidad tiene la obligación de que los maestros en formación inicial reflexionen y repiensen su labor como futuros docentes. No como mero transmisores de conocimiento de lo que viene predeterminado en los libros de textos, conocimientos simplistas y fragmentados que no dan lugar a entender el mundo en el que vivimos de forma compleja, y por lo tanto tampoco a entender las problemáticas sociales, ambientales, culturales,...que se están dando en él y que debido a la globalización cambian a un ritmo frenético.

En un mundo cada vez más desolado y más insolidario que promueve el individualismo y la competencia, donde la educación es entendida en términos en los que los alumnos puedan "hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor" (LOMCE, 2014), se hace cada vez más necesario docentes comprometidos con las problemáticas actuales.

Docentes guías-orientadores comprometidos con los procesos formativos de su alumnado a partir del trabajo en torno a problemas, a partir de la reflexión crítica, autónoma, participativa,..., que permita configurar una ciudadanía más acorde a las necesidades actuales.

Coincidimos con García Pérez y De Alba (2008, p. 9), en que "trabajar en torno a problemas sociales y ambientales relevantes, en el marco de un currículum escolar de

carácter integrado, favorece el tratamiento de los graves problemas de nuestro tiempo y contribuye, por tanto, a la formación de los alumnos y alumnas como ciudadanos de nuestro mundo” y es en esta línea en la que debemos seguir trabajando, y es que “el reto de democratizar la educación pasa por incluir lo excluido” Corbetta (p.8).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corbetta, S. (2006). El rol de la escuela en los sectores pobres. Los desafíos de una “nueva pedagogía” y un “nuevo pacto educativo”. Aportes desde la perspectiva ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (1), 1-9.
- Galindo, R. (2004). Otra enseñanza de las Ciencias Sociales es posible. En M. I. Vera y D. Pérez (Coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Alicante: Asociación universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Pérez, F. F. y De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XII, 270, (122). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>
- Moreno-Fernández, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis Doctoral. Dirigida por el Dr. D. F. F. García Pérez. Mención Internacional y Premio Extraordinario. Universidad Pablo de Olavide.
- Morin, E. y Kern, A. (1993). *Tierra patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Toledo, V. (1993). Modernidad y ecología: la nueva crisis planetaria. En J. Martínez Alier (Coord.). *Ecología política*, vol. 3 (pp. 2-22). Barcelona: ICARIA.

LA INVISIBILIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS

JUAN RAMÓN MORENO VERA

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
jr.moreno@ua.es

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
vera@ua.es

NICOLÁS MARTÍNEZ VALCÁRCCEL

Departamento de Didáctica y Organización escolar
Universidad de Murcia
nicolas@um.es

INTRODUCCIÓN

La importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y la figura del profesorado, son los referentes que abordamos en esta comunicación desde las concepciones que los estudiantes tienen sobre ambos. Se trata de identificar, analizar e interpretar las diferentes representaciones sociales, visibles o invisibles, a través de la manera en que el profesorado dirige la clase de historia.

La investigación nos permite desarrollar una *radiografía* sobre cómo la docencia de la historia es impartida en las aulas de 2º de Bachillerato, permitiéndonos conocer con exactitud las estrategias metodológicas más usadas, así como los recursos que aparecen en la enseñanza de la historia.

Los avances metodológicos que se han venido produciendo en las Ciencias Sociales durante las dos últimas décadas se han revelado como una temática poco presente en nuestras aulas, tal y como indica la percepción del alumnado que describe unas lecciones muy apegadas todavía a la clase magistral.

¿Puede la didáctica de la historia superar el discurso tradicional y avanzar hacia la visibilidad de nuevas temáticas sino varían y se modifican las metodologías didácticas en este ámbito? ¿En qué medida aparecen nuevas estrategias metodológicas en la enseñanza de las aulas?

El presente estudio analizará la presencia, fundamentalmente, de dos modelos docentes, uno centrado en el profesor, tradicional, basado en la exposición y transmisión de información, y otro centrado en el alumno y basado en el aprendizaje constructivo.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, los objetivos de la investigación que aquí se analiza serán:

- La identificación y la interpretación de las percepciones que los estudiantes declaran sobre las características de sus clases de historia.
- La reflexión acerca de los estilos docentes que sus profesores usaban en la clase de historia.
- El análisis de cómo esta situación docente afecta a la presencia o ausencia de temáticas invisibles dentro de la enseñanza de la historia.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la presente investigación se han realizado encuestas a alumnos y alumnas de primer curso de grado acerca de la percepción y los recuerdos que conservaban de la asignatura de Historia de España que habían cursado el año anterior en 2º de Bachillerato.

Los datos que han surgido del mencionado trabajo de campo han sido analizados a través del programa AQUAD 6 utilizando una metodología cuantitativa a la hora de realizar los porcentajes y sus gráficas, pero también de manera cualitativa reflexionando sobre las respuestas que daban los alumnos así como sus implicaciones.

Los participantes en la encuesta han sido en total 177 repartidos en las provincias de Tarragona, Alicante, Murcia, Almería y Sevilla. Dicha distribución se debe a las calificaciones obtenidas en las PAU en la asignatura de Historia: Almería –mejores resultados-, Alicante –por encima de la media-, Murcia – en la media nacional-, Sevilla –por debajo de la media y Tarragona –peores resultados.

RESULTADOS

Abordar la metodología en la investigación de la Didáctica de la Historia supone, como venimos avanzando, un paso más para conocer y comprender mejor la práctica en el aula. Y, especialmente, para conocer qué métodos, estrategias y recursos quedan invisibilizados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Las estrategias metodológicas. Analizando lo que destacan los alumnos sobre la manera de enseñar de su profesorado nos encontramos que si entendemos por metodología didáctica el conjunto de actividades, instrumentos o procedimientos que utiliza el docente para llevar a cabo la consecución de los objetivos, a través de unos contenidos determinados, comprobaremos que el profesorado (gráfica 1), utilizaba mayoritariamente una estrategia conductista basada fundamentalmente en la explicación oral y el libro de texto (57%).

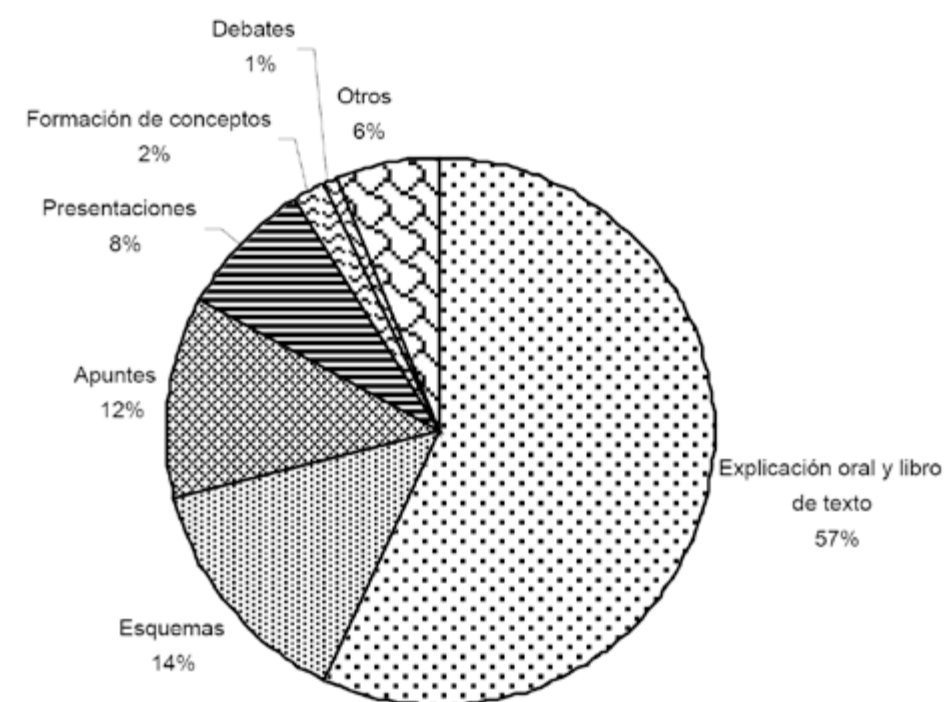


Gráfico 1. Estrategias metodológicas. Fuente: elaboración propia.

Aunque es importante distinguir dos formas de utilización del libro de texto, por un lado está el profesorado que lo utiliza como base para fundamentar sus explicaciones (48% del total), lo que, desde nuestro punto de vista, fortalece, aclara dudas y ayuda a fijar el conocimiento; y por otro lado está el profesorado que deposita toda la acción didáctica en el libro de texto, limitándose a indicar los contenidos que son dignos de destacar con subrayado o dejando dicho subrayado a la responsabilidad exclusiva del alumnado (9% del total), con lo que esto supone de posibilidades de error en el conocimiento, por parte de dicho alumnado, sobre los contenidos que deben ser considerados relevantes.

Otro procedimiento metodológico que le sigue a bastante mayor distancia que el libro de texto son los apuntes elaborados por el profesorado (12%), lo que parece indicar un esfuerzo por parte de los docentes en mejorar, ampliar o dar nuevas versiones de los contenidos históricos, aunque los resultados no siempre son los esperados, pues este esfuerzo no siempre es bien aceptado y entendido por los alumnos, ya que en muchos casos los apuntes se convertían en un tedioso dictado que impedía entender el contenido conceptual debido a la velocidad con la que se dictaba y a la necesidad de no olvidar nada considerado importante que debía ser copiado.

Los esquemas también son utilizados por parte del profesorado (14%) como un instrumento que ayuda a sus alumnos a comprender y organizar el conocimiento objeto de las explicaciones. Esta simbiosis entre esquema y explicación se detecta en todos los casos citados por el alumnado en los que aparece nombrado el esquema. Podemos afirmar, por tanto, que de ése 48% profesorado que explicaba teniendo como base el libro de texto, casi la tercera parte del profesorado (15%) lo hacía acompañándose de esquemas también.

Bastante más alejada, en importancia (8%), aparece la presentación de PowerPoint como herramienta o instrumento metodológico, y que no debemos confundir con la utilización de PowerPoint como recurso para la presentación de imágenes, mapas, fotos, etc., que analizaremos más adelante. Desde aquél punto de vista la utilización del PowerPoint cumple las mismas funciones que los esquemas, pero nos ofrece bastante más, pues su presentación puede mejorar la comprensión conceptual al posibilitar el hipertexto y la inclusión de mapas conceptuales, gráficos, fotos, líneas del tiempo, videos, páginas webs, etc. que ayudan a un mejor entendimiento de la historia al facilitar la contextualización, entre otras posibilidades.

Es escasísimo el número de profesores utilizaba el debate como herramienta metodológica en la enseñanza de la historia (1%), lo que puede ser la única reseña de enseñanza socializada que encontramos en la muestra, pues hasta este momento todas las estrategias metodológicas están enfocadas a un modelo didáctico en el que la relación entre profesor y alumno es de gran grupo o método colectivo, y el aprendizaje es individual, pues no hay citas directas sobre actividades que se realizaran en grupo.

Aún aparece otro dato digno de reseñar, aunque su presencia es anecdótica (2%). Se trata de aquellos profesores que utilizan una metodología fundamentada en el procesamiento de la información, exclusivamente dirigida a la formación de conceptos. El modelo de formación de conceptos presenta los datos de manera que se posibilite el aprendizaje eficaz de conceptos importantes. Para Joyce, Weil y Calhoun (2006) este modelo de formación de conceptos se suele complementar con el modelo inductivo básico, lo que permite a los estudiantes formar y construir conceptos. Nosotros ignoramos si es así cómo trabajaba este profesorado pero, debido a las demás referencias metodológicas, nos inclinamos a pensar que se trataba de una metodología más transmisiva que inductiva y en la que el alumnado desempeñaba un papel bastante pasivo en donde la memorización y reproducción del contenido de dichos conceptos era lo más relevante del método en lugar de la comprensión del concepto (Vera y Cubillos, 2010).

En último lugar cabe citar aquellos casos que hemos agrupado bajo el epígrafe “otros” y que se refieren a diversas estrategias metodológicas también citadas por los alumnos. En este grupo destacan aquellos docentes que dirigían sus clases a través de las clásicas diapositivas, el 6% del total. Por otro lado y aunque es un caso anecdótico hemos encontrado un caso en el que la metodología seguida por el profesor estaba basada en la explicación audiovisual, mezclando videos y la explicación del docente, aunque su presencia parece utilizarse como complemento a la explicación docente y como instrumento de evaluación.

563. Pues ella entraba, ponía los videos y eso y entonces ella empezaba a explicárnoslo, a leer los apuntes y a explicárnoslo. Y después al final de la clase, cuando faltaban 15 minutos o así, nos ponía un video y nos daba un cuestionario. Entonces nosotros teníamos que rellenar el cuestionario a la vez que avanzaba el video. Entonces nosotros íbamos haciendo las cuestiones y luego si nos daba tiempo en esa clase, a la siguiente seguíamos con el video, y si no pues luego le teníamos que entregar las cuestiones, y contaban como trabajo de clase y eso.

En este punto parece cumplirse la opinión de muchos autores (Shulman, 1982; Stengel, 1992; Gudrunsdottir, 1987) de que la manera de enseñar una materia está directamente influida por el conocimiento que se tiene de dicha materia.

Los recursos didácticos utilizados en la clase de Historia. En clara consonancia con el gráfico 1, y mostrando de esta manera su coherencia, el alumnado nos apunta que el recurso más frecuentemente utilizado por el profesorado, en el aula de historia, era el libro de texto, hasta el 59% lo cita como un recurso presente en el aula de Historia. Es importante remarcar que en el caso de la presencia de los recursos didácticos en el aula de Historia, las diferentes narrativas de los alumnos no son cerradas, si no que citan en ocasiones hasta tres o cuatro recursos distintos. Así pues, al libro de texto le siguen, pero a mucha más distancia, la utilización de los apuntes docentes, nombrados por un 26% de los alumnos, los esquemas, los mapas conceptuales o similares que usaban un 27% de los encuestados y los documentos que se utilizaban en el 26% de las clases de Historia que comentan los alumnos.

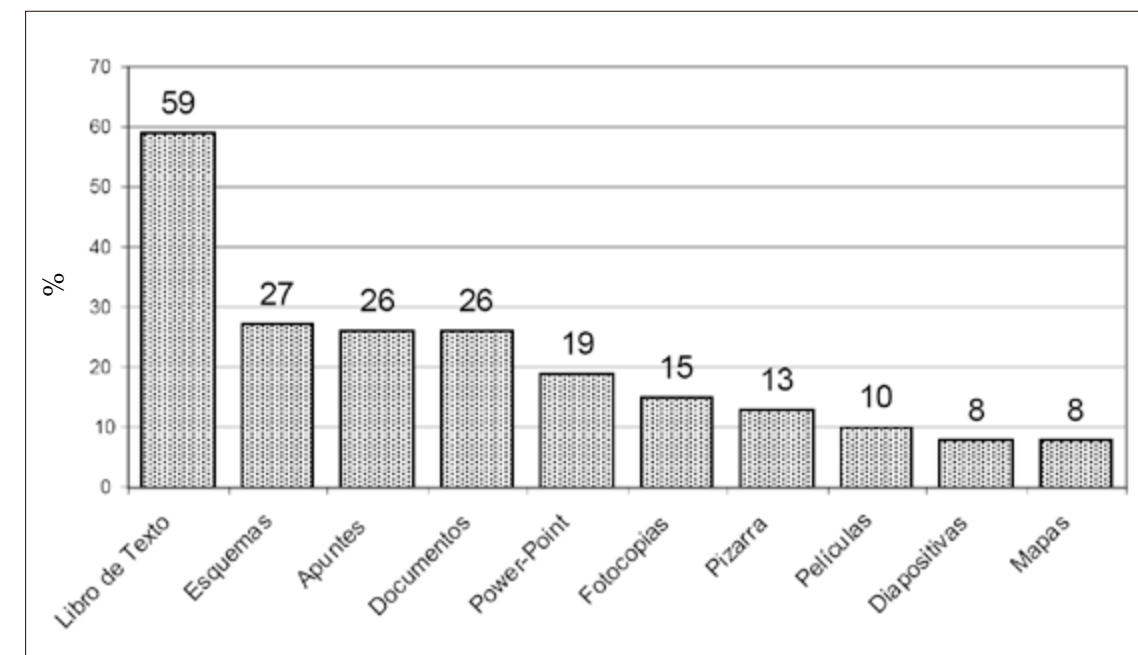


Gráfico 2. % de presencia de recursos didácticos en el aula de historia.

Fuente: elaboración propia.

La utilización del PowerPoint (19%) y de diapositivas (8%) son otros de los recursos citados por los alumnos y que, sólo en algunos casos, podrían complementarse pues para algunos, la mayoría de las veces el PowerPoint representa la versión modernizada de las antiguas diapositivas, que cada vez están más en desuso. Sin embargo no debemos olvidar las grandes posibilidades que ofrece la herramienta PowerPoint, que ya hemos citado en el apartado de metodología, pues estamos seguros de que el profesorado también exprime sus grandes posibilidades para desarrollar el conocimiento de su alumnado.

Las fotocopias ocupan un lugar cada vez menos relevante que antaño, sólo son citadas por el 15% de los alumnos, en parte debido a la penuria económica que sufre el mundo educativo, y con mayor justificación quizás, porque presentar su contenido digitalizado, mediante PowerPoint, por ejemplo, es más moderno y más responsable desde el punto de vista ecológico.

Tienen menor importancia la utilización de la pizarra tradicional (13%), pues sólo en un caso nos dijeron que se había utilizado la pizarra digital, y los mapas geográficos (8%). Sin embargo es cada vez más relevante el papel que representan las películas relacionadas con los temas tratados y que aparecen ya en el 10% de las aulas, ya que es un recurso muy bien aceptado por el alumnado, les motiva y les ayuda a contextualizar el aprendizaje, todo lo cual revierte en una mejora de su aprendizaje en general.

Otros recursos cuya presencia en las aulas es mucho más testimonial son los tecnológicos -aunque estos van en aumento-, las publicaciones periódicas, los ejes cronológicos, las salidas fuera del aula -que son cada vez más escasas-, la música y el teatro.

Llama poderosamente la atención la nula presencia de los atlas históricos, cuando respondían sobre los recursos que el profesor utilizaba en la clase de Historia de 2º de bachillerato. Tampoco aparecen reflejados como tales los gráficos ni los comentarios de texto, aunque es posible que los consideren incluidos entre las presentaciones digitalizadas, el libro de texto o en las fotocopias. Si se considera que los alumnos se están formando para acceder a la universidad, y en las pruebas que plantean de acceso a la universidad es seguro que aparecerá un texto, un gráfico o un mapa histórico para ser comentado y así poder demostrar los conocimientos adquiridos, cuesta trabajo entender que estos recursos o herramientas no aparezcan reflejados en el imaginario de los alumnos. Es posible que nos encontremos ante el problema de la escasa relevancia -concepciones sociales- que los propios alumnos le dan a estos recursos en el aprendizaje de la historia, y que hayan sido considerados meros recursos de trámite para superar las pruebas de acceso a la universidad.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede afirmar que por lo que respecta a la metodología su modelo es inductivo básico y su estrategia es transmisiva, en dónde la explicación del profesor y la toma de apuntes por parte del alumnado es la principal opción de la secuencia didáctica (Martínez y Miralles, 2008a, 2008b; Martínez, Miralles y Navarro, 2008).

Llama la atención la invisibilidad y la nula utilización de otros modelos de enseñanza tales como el heurístico, el de procesamiento de la información o el basado en la socialización (Joyce, Weil, y Calhoun, 2006). Es destacable, también, la escasa presencia en el aula de medios tecnológicos, atlas históricos, comentario de textos o de gráficos.

Para finalizar, el profesorado que se nos describe representa un profesorado maduro, con un amplio conocimiento de la historia y su enseñanza pero algo obsoleto, que está condicionado por el número de alumnos por aula o falta de conocimientos de otras metodologías o estrategias alternativas que motiven a sus alumnos a la vez que desarrollen habilidades, capacidades y competencias que les permitan conocer y entender la historia, contextualizarla e incorporarla a su formación como ciudadanos tolerantes, críticos y responsables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gudmundsdottir, S. (1987). *Pedagogical content knowledge. Teacher's ways of knowing*. Washington: Annual meeting of the American educational research association.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Valcárcel, N. y Miralles Martínez, P. (2008a). La finalización de la clase de historia en Bachillerato. *Íber*, 55.
- Martínez Valcárcel, N. y Miralles Martínez, P. (2008b). La fase de desarrollo de la clase de historia en Bachillerato. *Revista iberoamericana de educación*, 46.
- Martínez Valcárcel, N., Miralles Martínez, P. y Navarro Medina, E. (2008). Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de educación*, 349, 413-433.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard education review*, 57 (1), 1-22.
- Stengel, B. (1992). *Pedagogical content knowledge: usefully wrong? The reform agenda*. San Francisco: Annual meeting of the American educational research association.
- Vera Muñoz, M. I. y Cubillos Alfaro, F. (2010). Concepción del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de conceptos de geografía. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), 3-16.

EL POSICIONAMIENTO DE LOS JÓVENES EN ESPAÑA CON RESPECTO A LA GUERRA CIVIL Y LA MEMORIA HISTÓRICA: ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

ELISA NAVARRO-MEDINA
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
enavarro5@us.es

NICOLÁS DE-ALBA-FERNÁNDEZ
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
ndealba@us.es

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

La Historia escolar debe ser considerada como una historia en permanente construcción, viva y próxima a los intereses del alumnado, donde el docente sea concebido como un “constructor de contenidos de enseñanza” (Sobejano y Torres, 2010, p. 79). No sólo debe entenderse la Historia como el estudio del pasado, sino que debe partir de la idea de que ayuda a la comprensión del presente y del futuro, y ello deberá quedar reflejado en el aula. Esto es aplicable a todas las Ciencias Sociales, pero se hace especialmente patente en asignaturas como la Historia de España de segundo curso de Bachillerato.

Desde esta concepción, la enseñanza de la Historia, y en general de las Ciencias Sociales, ha tenido mucho que ver con el desarrollo y la implantación de la ciudadanía en el ámbito escolar. La Historia se concibe como vehículo a través del cual transportar los valores y cambios propios de nuestras sociedades, relacionando su función educativa, sus propósitos y finalidades con la formación ciudadana de la juventud. La perspectiva histórica permite analizar, comprender y explicar los problemas de la sociedad en la que nos movemos, incluyendo a su vez la interculturalidad, la educación para la paz y los derechos humanos (Sobejano y Torres, 2010).

De este modo, muchas propuestas conciben la enseñanza de la Historia como una herramienta para el aprendizaje de la participación ciudadana, como instrumento que permite comprender las claves, factores y consecuencias de los problemas de la sociedad presente, que ayuda a su interpretación y explicación evolutiva. Por tanto, la enseñanza de la Historia debe aportar a los estudiantes no sólo contenidos, sino también habilidades y valores que les permitan su desarrollo ciudadano y le brinde estrategias

de actuación y reflexión para los retos del presente que viven y del futuro que vivirán, desarrollando su pensamiento crítico, el análisis social y la reflexión (Pagès, 2005). Esta misma idea es la que argumentan Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr (2001) afirmando que para aprender Historia se debe de establecer una relación pasado-presente, de forma que los estudiantes comprendan que el momento político, social y cultural actual es fruto de un pasado y una base para el futuro. Esta idea es matizada por Pagès (2005), quien señala que para que ello sea posible es necesaria una enseñanza de la Historia acorde con la realidad presente de los jóvenes, con sus ideas e instituciones, que supere su dependencia de los datos y hechos aislados.

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA COMO EJEMPLO DE CUESTIÓN CONTROVERTIDA

Por esto, entender esta vinculación entre la Historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas depende en buena medida del modelo de enseñanza que se proponga. Durante años, la Historia ha sido enseñada desde planteamientos eminentemente disciplinares que poco o nada tienen que ver con las finalidades propuestas para la Historia de España en Bachillerato. El currículo de esta materia obligatoria propone el estudio y la interpretación de la realidad pasada como fuente de influencia en el presente y en el futuro desde una percepción individual y social, que permita la mejor comprensión de la sociedad de la que se forma parte y constituye un elemento de formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Parecen superarse, por lo menos a nivel curricular, esos planteamientos que caracterizaban la Historia bajo el arcaísmo, nacionalismo, memorismo y elitismo (Cuesta, 1998), relegándose aquellas propuestas educativas que fomentan unos saberes históricos escolares que pierden su sentido una vez abandonada la escuela (Pagès, 2003) y que no aportan a la juventud ninguna herramienta para comprender el mundo y su participación en él.

Sin embargo no podemos obviar la realidad del aula, donde todavía está presente la obsesión por un currículo basado principalmente en contenidos conceptuales, informaciones y datos, excesivamente centrado en la memorización, donde para el docente impera la necesidad de cumplir un programa para el que no tiene suficiente tiempo, ni estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, principal protagonista del aprendizaje pero relegado a un segundo plano. Es en base a ello por lo que Pagès (2009) ha determinado que “parece que en los aprendizajes escolares de la historia, el alumnado utiliza maneras de pensar y conceptos habituales de su vida más que conceptos interpretativos elaborados por la historia para explicar y comprender el pasado y el presente” (p. 79).

Por tanto, esta concepción de la Historia como constructora de una ciudadanía activa está directamente vinculada con la propuesta de enseñanza que de ella se realice. El hecho de dejar de considerar la enseñanza de la Historia como la narración de aconteci-

mientos, con una estructura lineal, lleva aparejada otra forma de estructurar tanto el currículo escolar como las prácticas de aula. En esta línea, el trabajo a través de problemas sociales relevantes o cuestiones controvertidas se ha convertido en una de las estrategias más utilizadas (Janzen, 1995). Entre sus fundamentos se encuentra la idea de la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía que impulse el desarrollo de las sociedades democráticas. Una enseñanza de valores, creencias y actitudes de la sociedad cuyo fin sea el de provocar una educación ciudadana de calidad, con la finalidad de conectar el aprendizaje escolar con la realidad del alumnado, siendo capaz de integrar el conocimiento escolar en su experiencia.

Aplicar estos planteamientos a la enseñanza de la Historia requiere de la elección de unas determinadas problemáticas sociales, de cuestiones que afectan a la realidad diaria de los discentes, que les permitan una toma de posición frente a ellos sustentada en base a la propia problemática, las ideas de los alumnos y el saber disciplinar y metadisciplinar (García Díaz, 1995). Dentro de esta perspectiva, la Guerra Civil española constituye uno de los problemas con más relevancia educativa y social que podemos encontrar a nivel curricular. Contenido fundamental dentro de las propuestas educativas, tanto a nivel nacional como autonómico, su trabajo dentro del aula requiere de un compromiso tanto del profesorado como del alumnado para trabajar una cuestión política, económica, social y cultural de nuestro pasado más cercano, pero con un fuerte calado en la realidad actual. De este modo, por ejemplo, trabajar la Guerra Civil en el aula de Historia no puede quedarse únicamente en la descripción de bandos y enumeración de batallas, tal y como queda patente en los currículos (Navarro-Medina, 2012), sino que requiere un análisis más profundo de las cuestiones políticas, un análisis de los planteamientos económicos y una repercusión y relación con el desarrollo social y cultural, de forma que los estudiantes comprendan, valoren y creen un juicio propio y crítico sobre un acontecimiento tan trascendente.

Se trata, por tanto, de hacer visibles una serie de contenidos que habitualmente permanecen ocultos en la práctica habitual de esta temática. Para conseguir esto, habría que organizar el currículo en base a tramas generales de contenidos y de problemas sociales a trabajar, con la característica principal de que sean flexibles -que se adaptan a las necesidades del aula, de sus alumnos, de sus concepciones- y cuya función es servir de orientación y secuenciación del conocimiento escolar al docente (García Pérez, 2000).

EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como hemos señalado, la enseñanza de la Historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas caminan, o por lo menos deben hacerlo, de la mano. La finalidad del trabajo realizado estriba en conocer cuál es la formación histórica y ciudadana adquirida por los estudiantes que terminan sus estudios de Bachillerato y, en su gran mayoría, continúan estudios universitarios. Partiendo de esta premisa de investigación, el trabajo presentado forma parte de una investigación más amplia (Navarro-Medina, 2012) cuyo

problema principal de investigación se definía del siguiente modo: *¿Contribuye la materia de Historia de España de segundo de Bachillerato a la adquisición y desarrollo de la formación ciudadana en el alumnado?*

Para dar respuesta a este problema de investigación, planteamos una metodología cualitativa “no experimental descriptiva e histórica” (Salkind, 2009), de corte transversal. La estrategia de selección de la muestra utilizada ha sido un muestreo por cúmulos, donde seleccionamos, durante el curso académico 2010/2011, diez grupos de individuos para cinco provincias del estado español (Almería, Alicante, Murcia, Sevilla y Tarragona) y un muestreo por cuotas con una representación de ramas de conocimiento (Artes y humanidades, Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias Sociales e Ingenierías).

Tomando en consideración la naturaleza del problema de investigación, consideramos que la estrategia más adecuada de recogida de información era una entrevista semiestructurada (Navarro-Medina y Martínez, 2012) que quedaba dividida en dos partes. Una primera dimensión que hace referencia a conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, donde el alumnado pone de manifiesto no sólo el conocimiento que tiene de Historia de España, sino también la vinculación de ese conocimiento con su desarrollo ciudadano. Y una segunda dimensión que engloba preguntas de reflexión sobre su aprendizaje, así como la finalidad y utilidad de la enseñanza de la Historia y su vinculación con las competencias ciudadanas. Para el desarrollo de estas dos dimensiones se utiliza el recuerdo libre, cuatro supuestos con diferentes temáticas y unas preguntas finales. Las temáticas de los supuestos hacen hincapié en diversas temáticas actuales (el derecho al voto, la monarquía como sistema de gobierno, la crisis económica y la guerra civil, temática analizada en este trabajo). Para dar respuesta a estas cuestiones se le exigía al alumnado la utilización de argumentos históricos que permitiesen fundamentar sus respuestas.

Así, para trabajar el tema de la Guerra Civil y la memoria histórica se presentó la imagen de Robert Capa, *Death of a Loyalist Soldier*. Con este supuesto, de marcado carácter político y social, incidimos en una temática ampliamente trabajada desde la materia de Historia de España que aún goza de mucha vigencia por las repercusiones que está teniendo en la actualidad, tanto en cuestiones políticas -con la discrepancia de opiniones entre los diversos partidos políticos-, como sociales -con el papel de las víctimas en las últimas decisiones judiciales- y culturales -con la eliminación de los símbolos franquistas-. Las preguntas que se plantearon fueron las siguientes:

- ¿Reconoces la imagen? ¿Sabes qué simboliza?
- La guerra civil española ocurrió hace 70 años ¿Por qué crees que hubo una guerra? ¿Podrías enumerar algunas de las causas que dieron lugar a la guerra? ¿Crees que está superado el conflicto que dio lugar a la guerra?
- ¿Qué relación existe entre lo acontecido durante la guerra y algunos de los problemas actuales que sufre España? Por ejemplo, la imposibilidad de llegar a un consenso democrático en algunas cuestiones clave por parte de los dos partidos políticos mayoritarios: PSOE y PP.

- ¿Conoces el tema de la memoria histórica, de las fosas de los fusilados? ¿Qué te parece?
- ¿Crees que en la actualidad se ha llegado a un consenso o todavía existen diferentes interpretaciones de la guerra?
- ¿Qué te parece la simbología franquista? ¿Crees que es necesario que se elimine completamente por el daño que hace a los familiares de las víctimas o que por el contrario forma parte de nuestro pasado y es preciso que permanezca?

El análisis de la información registrada con las entrevistas se ha realizado a partir de un sistema de categorías, con cinco variables divididas en tres niveles que actúan como hipótesis de progresión del conocimiento (Navarro-Medina et al, 2011). Las cincuenta entrevistas realizadas a los estudiantes se han categorizado interpretando sus respuestas desde elaboraciones simples a otras con un mayor nivel de complejidad (García Díaz, 1995). La codificación y el tratamiento informático de las unidades de información extraídas se han realizado a partir de uso del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*, versión 4.2.

LA GUERRA CIVIL ANALIZADA POR LOS ESTUDIANTES. ¿REPRODUCCIÓN O PENSAMIENTO CRÍTICO?

Analizadas y codificadas las unidades de información relativas al supuesto planteado sobre la Guerra civil y la memoria histórica, la amplia mayoría de las respuestas de los estudiantes se sitúan en un nivel 1, donde los entrevistados no son capaces de identificar la imagen del soldado republicano abatido y, en caso de que la reconozcan, lo hacen intuitivamente, describiendo la imagen o sin dar más argumentos que el de un soldado republicano muriendo. Ofrecen respuestas similares cuando se les pregunta por la memoria histórica. Prácticamente no saben qué es o tienen un conocimiento de ella muy vago, “les suena de algo”. Así, el alumnado entrevistado muestra dificultades para identificar cuáles fueron las causas principales de la guerra civil española, alegando que no lo saben o no son capaces de recordarlo. En el caso que recuerden algunos datos sobre este periodo bélico, la mayoría de las respuestas están cargadas de datos confusos e imprecisos sobre las causas por las que se les pregunta. Las respuestas más comunes suelen ser diferencias de ideales, radicalización de dos bandos o inestabilidad política. Sin embargo, esas relaciones son excesivamente sutiles y para nada profundizan en las causas, no sólo políticas sino también sociales, que desencadenaron el conflicto. También alegan como elementos desencadenantes de la guerra civil la incultura del país, la pobreza y la confrontación territorial. Estos datos son particularmente relevantes si tenemos en cuenta que éste es uno de los temas más ampliamente trabajados en el currículo y el más repetido en las Pruebas de Acceso a la Universidad en todas las Comunidades Autónomas.

De igual modo, resultan francamente interesantes las relaciones que establecen entre la guerra civil y la situación política actual. En sus respuestas, la mayoría de los entrevistados establecen que cada uno de los bandos de la guerra está identificado con los

partidos políticos mayoritarios actuales, alegando que el bando republicano queda representado por el PSOE y el bando franquista por el PP. Como puede apreciarse, se trata de una idea demasiado simplificadora de la situación política. Sin embargo, no argumentan sus planteamientos y lo basan en una idea que impera de forma generalizada en la sociedad. Esta identificación de los bandos de la guerra con la situación política actual desencadena que, cuando se les cuestiona sobre si creen que está superado el conflicto que dio lugar a la guerra, hagan referencia a que nunca se va superar porque se hizo mucho daño, que aún se habla de las dos Españas o que las personas mayores que vivieron el conflicto aún lo tienen muy presente. Estas ideas desmitifican esa percepción de que el proceso de transición española permitió que se superasen los conflictos generados durante la guerra civil. Sin embargo, para una amplia mayoría de nuestros alumnos, esa superación aún no ha llegado y creen necesario que transcurran algunas generaciones más para que se supere.

Por tanto, podemos decir que el alumnado muestra una percepción demasiado simplificadora del problema y, por ejemplo, ante la pregunta de si creen que hay varias interpretaciones de la guerra, afirman en su mayoría que sí porque hubo dos bandos, pero sin llegar a cuestionarse la situación ni realizar una crítica argumentada en torno al tema. Aducen, además, que es lógico que sea así pues el problema está arraigado en una ideología y en un pasado que permanece presente en la actualidad y para el que difícilmente se podrá alcanzar un consenso. Encontramos también aquellas respuestas que consideran más abiertamente que esas diferentes interpretaciones no están superadas y que aún hoy en día siguen existiendo, debido a la forma de expresarnos -“con Franco esto no pasaba”- o simplemente con el recuerdo, e incluso el rencor, que cada familia tenga sobre lo ocurrido. Sin embargo, para un reducido número de alumnos, los problemas acontecidos durante la guerra se superaron en la época de la transición, donde se pusieron de manifiesto las consecuencias de la guerra y donde se asumió lo ocurrido. Este hecho seguramente esté relacionado con el tratamiento de este tópico histórico desde la materia de Historia, donde se manifiesta la lucha de ambos bandos, pero donde el alumno no termina de generar su propia opinión debido al escaso tiempo para la reflexión¹. Para estos estudiantes entrevistados, los acontecimientos de la guerra son algo con lo que tenemos que convivir y de lo que debemos de aprender.

En relación con esta problemática suscitada a partir de la guerra civil, se les cuestiona por la simbología franquista. Para una amplia mayoría de los estudiantes, estos iconos deberían de permanecer porque forman parte de nuestra historia, de nuestro patrimonio cultural que, aunque doloroso, ya ha pasado y no lo debemos de olvidar. Incluso para

¹ La mayor parte de los estudiantes entrevistados han manifestado la escasez de tiempo para ver con profundidad todos los temas propuestos en el currículo, principalmente aquellos últimos temas que por la proximidad de las PAU, trabajaron a través de esquemas y explicaciones excesivamente concisas. Esta cuestión ampliamente expuesta en la entrevista pero que no ha sido contemplada en esta tesis, se aborda como una perspectiva de investigación futura.

alguno de los entrevistados, esa simbología franquista debe de permanecer porque si bien es cierto que la dictadura llevó a cabo malas prácticas, también se tiene la percepción de que Franco “levantó el país”. Sin embargo, para otros estudiantes el mantenimiento de la simbología franquista hace daño a las víctimas e incluso puede considerarse exaltación de la dictadura. Argumentan, además, que debe eliminarse porque “está mal” y sería como que en Alemania mantuviesen las representaciones de los nazis. Otros estudiantes se sienten confusos ante esta problemática y no son capaces de posicionarse.

En definitiva, podemos decir que las respuestas de los estudiantes ponen de manifiesto una marcada pasividad política y un desconocimiento institucional y social, lo que les lleva a no posicionarse en torno a cuestiones polémicas, prefiriendo ofrecer una perspectiva sobre los acontecimientos históricos basada en ideas muy generales y difusas que no implique argumentar sus posturas, muy similares a las que puede mantener la mayor parte de la población, independientemente de su nivel de formación histórica.

CONCLUSIONES

Tras el análisis e interpretación realizados de los datos, podemos señalar que el alumnado da respuesta a una cuestión controvertida como la Guerra civil haciendo uso de mecanismos causales demasiado simples, sin apenas establecer causas e, incluso, confundiendo datos. Esta realidad puede ser consecuencia de presentar esta problemática como una sucesión de acontecimientos desconectados, ocurridos hace muchos años y para los que no se busca conexiones con la actualidad. Sin embargo, las ramificaciones actuales que posee el conflicto podrían hacer a los estudiantes comprenderlo mejor –desde la creación de los partidos políticos, la cuestión de la memoria histórica, la simbología franquista, etc.– pues todas ellas forman parte de su día a día, de lo que escuchan a través de los medios de comunicación. El trabajo de esta temática en constante relación con la realidad de los estudiantes permitiría que, los alumnos complejizaran sus competencias ciudadanas a través del conocimiento histórico.

Ante estos resultados, sería sumamente necesario una modificación tanto a nivel curricular como de prácticas de aula. Hablamos de pasar de un modelo educativo mayoritario y tradicional, donde priman los contenidos conceptuales aditivos, con escasa participación de los estudiantes en la organización y desarrollo escolar, con importantes dificultades evaluativas y donde el docente plantea demasiada base disciplinar y pocos aspectos de formación y desarrollo ciudadano; para encaminarse hacia un modelo aún minoritario pero deseable, donde los contenidos se estructuren en torno a problemas relevantes que generen contenidos con mayor carga procedimental y actitudinal, en relación con problemáticas que afectan a las sociedades actuales. Para que se produzca un desarrollo de estos procedimientos es necesaria la participación activa de los estudiantes en el centro y su enseñanza, ofreciendo la escuela como institución

social con los mecanismos necesarios para que todos sus miembros participen activamente en ella. Junto a ello, es necesario repensar la organización de las rutinas escolares. Su rigidez debe dar paso a una flexibilidad que permita incorporar la dimensión acción de la participación.

Todo ello debe ser orquestado por un docente activo y comprometido, para el que los distintos contenidos -conceptuales, procedimentales y actitudinales- tengan un mismo valor. Además, si consideramos la idea de que no se puede enseñar aquello que no se vive en primera persona, la cuestión de la identidad del docente como ciudadano participativo se presenta como clave si queremos que enseñe una Historia para la educación ciudadana (Schugurensky y Miers, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- García Díaz, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.
- García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, 64. Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- Janzen, R. (1995). The Social Studies conceptual dilemma: Six contemporary approaches. *The Social Studies*, 86 (3), 134-140.
- Navarro-Medina, E. (2012). *La enseñanza de la Historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- Navarro-Medina, E. y Martínez, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Vol. I* (pp. 411-420). Sevilla: Diada Editora.
- Navarro-Medina, E., De Alba, N., y Martínez, N. (2011). Histoire l'Espagne et la formation des citoyens. Approche méthodologique d'une recherche en cours. Comunicación presentada al *Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, Marzo, Lyon, Francia.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 45-55.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

Schugurensky, D. & Miers, J. P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166.

Sobejano, M. J. y Torres, P. A. (2010). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.

LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES DE 1º DE ESO¹

DELFIN ORTEGA SÁNCHEZ

Universidad de Burgos
dosanchez@ubu.es

CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ

Universidad de Burgos
cperez@ubu.es

INTRODUCCIÓN

La importancia de las mujeres en la enseñanza de la historia, así como el rechazo frontal a cualquier tipo de discriminación, ha sido y es una directriz curricular explícita en las distintas normativas nacionales y autonómicas desde 2006 hasta la reciente regulación de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria de 2015. No obstante, esta importancia no se ha visto activada en los bloques de contenido ni en los criterios de evaluación; sí, en cambio, en los estándares de aprendizaje evaluables para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, con independencia de su amplitud conceptual y factual, el tratamiento de la civilización romana, una de las bases, junto a la griega, de la cultura europea, no refiere aspecto alguno sobre las mujeres como sujeto histórico; una circunstancia que contradice el objetivo general. Pero, ¿qué sucede en los libros de texto?

La producción investigadora de las últimas décadas demuestra una tendencia general hacia estudios sobre el grado de presencia y tratamiento didáctico de contenidos históricos y sociales específicos, así como la reivindicación de ciertos períodos o épocas históricas como bases conceptuales para la explicación del presente. Sin embargo, han resultado menos tradicionales los trabajos dedicados al análisis crítico del uso del libro de texto en el contexto discursivo del aula, y a la revisión crítica de la presencia o ausencias elocuentes de personas y/o grupos sociales no incluidos en los modelos, prácticas docentes y materiales curriculares, aún de marcada tendencia socio-céntrica y androcéntrica. Estos obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico y social en la escuela se consolidan en la actualidad, de acuerdo a los resultados obtenidos por López-Navajas (2014), en los que los referentes femeninos en la manualística escolar de Educación

¹ La presente investigación presenta los primeros resultados del proyecto de investigación *Los y las protagonistas de la historia en el currículo, libros de texto y profesores/as en formación de Educación Primaria y E.S.O.*, desarrollado en el Grupo de Innovación Docente en Enseñanzas Humanísticas y Sociales de la Universidad de Burgos.

Secundaria son, en exceso, minoritarios -apenas un 6.6% para el caso de la materia de Ciencias Sociales-; y por Pagès y Sant (2011) (2012), en los que las concepciones y representaciones del alumnado y profesorado en formación, los currícula y los libros de texto continúan invisibilizando a la mujer, resultado de la imposición de una historia, encargada de *masculinizar*, *victimizar* o *feminizar* la definición de la mujer como sujeto de la historia en un discurso hegemónico y masculino.

PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA

El presente estudio parte de dos concepciones generales del libro de texto de Ciencias Sociales: producto cultural discursivo y mediador de interacciones discursivas entre los distintos agentes implicados en la enseñanza del conocimiento social. Asimismo, iniciamos la investigación en la hipótesis de que la desigualdad social de la mujer, como sujeto histórico, es reproducida, dentro del contexto social y político actual, en los textos, y evidenciada en las narrativas históricas e iconográficas. Desde esta perspectiva, nos proponemos la revisión analítica de las presencias y ausencias de mujeres en el tratamiento didáctico de la Historia Antigua de Roma en los libros de texto de Ciencias Sociales. Con este propósito, atendemos a los modelos y referentes femeninos que aparecen o se eluden en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria española.

Desde las teorías de la semiótica social y desde un modelo crítico-descriptivo, empleamos la metodología cualitativa del análisis crítico del discurso (ACD), entendido éste como “el estudio del uso del lenguaje en las relaciones sociales”, con el fin de investigar “los lazos entre los distintos rasgos lingüísticos de los textos [narrativos o visuales] y las estructuras culturales, sociales, junto a las relaciones y los procesos a los cuales pertenecen” (Pilleux, 2000, p. 37). El ACD se dedica a problemas sociales y permite, en consecuencia, “comprender, exponer y desenmascarar la desigualdad social”, subyacente a contextos sociales y políticos específicos (Pilleux, 2000, p. 37) (Fairclough y Wodak, 1997). A pesar de la diversidad teórica y analítica que comprende esta metodología, en función de la tipología textual, iconográfica u oral objeto de estudio, los analistas críticos del discurso se preguntan “sobre el modo en que las diversas estructuras de la dominación social se evidencian en el lenguaje” (Pilleux, 2000, p. 39), potenciando y/o justificando procesos, personas y acontecimientos, e invisibilizando/ocultando otros.

De acuerdo a Fairclough y Wodak (1997) (1998), en el agente productor o difusor del discurso textual reconocemos una acción mediadora entre el propio texto y la sociedad, determinando así tres planos o ámbitos de acción social: el texto, el nexo objeto de mediación y la sociedad, todos ellos situados en distintos niveles de elaboración y reelaboración discursiva, que en el contexto escolar se produciría en los mismas categorías (Mapa).



Mapa. Ámbitos de desarrollo del discurso escolar.

El signo verbal e iconográfico conforma la unidad de construcción discursiva, condicionada por un contexto físico, empírico (realidad de aula), práctico, histórico y cultural específico –relación entre *texto* y *contexto*–, entre otras variables. Esta unidad se compone de una *naturaleza ideológica*, en tanto que en los agentes de su elaboración y utilización subyace una voluntad de influir y transformar el medio social y cultural del alumnado; posee una *capacidad constructora* de identidad, imaginario y percepción de la realidad, base para la configuración de representaciones sociales (Atienza y Van Dijk, 2010); dispone de un *carácter histórico, heterogéneo y multimodal*, en función de su sentido y, en menor medida, de su significado en el contexto discursivo. En este sentido, el libro de texto aparece inherente a un discurso escolar que trasciende la *transposición didáctica* del discurso disciplinar, integrando o negando, en su articulación, la adecuación de otros discursos como el institucional y el político. El contexto del discurso escolar, el aula, se presenta así como espacio de construcción y negociación de saberes (Martins, 2012).

Desde esta metodología, hemos diseñado un instrumento de observación, vaciado de datos y análisis para determinar la presencia, identificación racial, edad² y rol social de las mujeres en la historia de Roma, recogiendo su ubicación en la secuencia didáctica, las actividades vinculadas y su *sentido* narrativo (tabla). En relación al rol social proyectado por la muestra editorial, hemos definido cinco categorías: rol social *activo en el ámbito político*; rol social *activo en el ámbito cultural*; rol social *activo por naturalización*, esto es, dirigido hacia funciones biológico-reproductivas y maternas; rol social *pasivo*; y rol social *victimizado*, por el que las mujeres son estereotipadas en agravios causados por agentes dominantes externos.

Para este primer análisis han sido consideradas 10 unidades discursivas narrativas, 5 pertenecientes a la editorial Anaya y 5 a Akal, y 16 unidades discursivas iconográficas, 10 pertenecientes a la propuesta de Anaya y 6 a la de Akal (Burgos y Muñoz-Delgado, 2011) (Tornamira et al., 2011).

² Sobre el lugar de los niños y niñas en la enseñanza de la historia escolar y el alejamiento de ésta de la vida real y cotidiana, puede revisarse el trabajo de Pagès y Villalón (2013a).

Tabla. Instrumento de observación, vaciado de datos y análisis. Elaboración propia.

Libro de texto		
Tema, apartado, sección		
Dedicación temática editorial en número de páginas		
Narrativa histórica (n° unidad)		
Personificación ☐ Anonimato ☐		
Término empleado (significante):		
Pertenencia racial: Blanca ☐ Negra ☐ Otras ☐ Sin especificación ☐		
Franja de edad: Niña ☐ Joven/Adulta ☐ Anciana ☐ Sin especificación ☐		
Ubicación:		
Inicio/Presentación de la secuencia didáctica ☐	Desarrollo de la secuencia didáctica ☐	Final/anexo de la secuencia didáctica ☐
Rol social:		
Activo, por su contribución a la vida política		☐
Activo, por su contribución a la vida cultural		☐
Activo, por la atribución de una función social <i>naturalizada</i> .		☐
Pasivo		☐
Víctima		☐
Actividad vinculada:		
Sí ☐ No ☐		
Sentido narrativo:		
Narrativa iconográfica (n° unidad)		
Personificación ☐ Anonimato ☐		
Término identificativo empleado (significante):		
Pertenencia racial: Blanca ☐ Negra ☐ Otras ☐ Sin especificación ☐		
Franja de edad: Niña ☐ Joven/Adulta ☐ Anciana ☐ Sin especificación ☐		
Ubicación:		
Inicio/Presentación de la secuencia didáctica ☐	Desarrollo de la secuencia didáctica ☐	Final/anexo de la secuencia didáctica ☐
Rol social:		
Activo, por su contribución a la vida política		☐
Activo, por su contribución a la vida cultural		☐
Activo, por la atribución de una función social <i>naturalizada</i> .		☐
Pasivo		☐
Víctima		☐
Actividad vinculada:		
Sí ☐ No ☐		
Sentido iconográfico:		

Igualmente, hemos cuantificado las frecuencias narrativas e iconográficas de aparición de *los* y *las* protagonistas de la historia identificados en 4 unidades didácticas completas. En ellas, hemos excluido los propios de las diosas, sí integradas, sin embargo, en el análisis de los discursos narrativos textuales e iconográficos.

RESULTADOS

Las dos unidades didácticas consideradas de la propuesta editorial Anaya son: 11. *Roma, dueña del mundo* y 12. *España y Castilla y León en la Antigüedad*. Ambas unidades arrojan resultados reveladores: de las 5 unidades narrativas analizadas, 4 sitúan a las mujeres en el anonimato, a excepción de una personificación identificada con las diosas Juno, Venus, Isis y Cibeles. Los términos (*significantes*) empleados en su referencia son genéricos sociales vinculados al ámbito reproductivo, el cuidado de hijos y al del papel de esposa: *mujeres* (en 3 ocasiones), *mujeres libres*, *esposa*, *mujeres casadas* y *madre*. Estos términos establecen una relación directa con los roles sociales proyectados: 3 se corresponden a roles sociales pasivos, uno *naturalizado* y uno dirigido a la contribución de la vida cultural para caso de las diosas. Todas las unidades narrativas, en las que se incluyen las mujeres, se encuentran en el desarrollo de la unidad didáctica correspondiente y registran actividades vinculadas.

De acuerdo a estos datos, las mujeres aparecen subsidiarias a la narrativa, de marcado carácter político de la unidad, dedicándolas espacios secundarios para referir su estratificación social; su única vinculación a la familia, la vida doméstica y cotidiana; la descripción pormenorizada de su vestimenta, sin mayor lectura social; la relación de divinidades femeninas, sin mención a la espiritualidad y/o participación en la vida religiosa de las mujeres romanas.

En cuanto a la narrativa iconográfica, de las 10 unidades discursivas analizadas, 9 sitúan a las mujeres en el anonimato, salvo una personificación: la diosa Venus. Los *significantes* empleados para su referencia son: *mujeres* (en 2 ocasiones), *mujeres libres*, *esclava* y *sin significante* concreto (en 6 ocasiones). Las unidades iconográficas seleccionadas por la editorial proyectan en la mujer roles sociales pasivos (en 9 casos) y uno de naturaleza cultural (Venus).

En cuanto a su ubicación en el contexto de la unidad didáctica, 6 se encuentran en su desarrollo y 4 en el final o apéndice de la misma; del total analizado, 6 contemplan actividades vinculadas, aunque, en caso de incorporar la propia imagen, no demanda del alumnado su observación ni su descripción, a diferencia de otras manifestaciones artísticas masculinas.

El discurso iconográfico propuesto por la editorial gestiona fuentes primarias y el diseño de dibujos didácticos dirigidos a la descripción detallada de la vestimenta femenina sin lecturas sociales; la estratificación social de las mujeres en la sociedad romana, precisando, únicamente, las dualidades *adinerada-plebeya* y *esclavo-esclava*, y excluyéndola

del resto de grupos sociales; la representación social de las mujeres, en espacios de ocio distendidos, en actitud relajada y complaciente; su vinculación específica a la vida doméstica, desde sus ámbitos públicos y privados, la crianza y cuidado de los hijos, la compra de alimentos y tejidos, y la recogida de agua para el hogar; y la relación de las diosas del panteón romano, con especial atención a la diosa Venus, símbolo del amor y los sentimientos, atributos que se hacen corresponder al ámbito exclusivo de lo femenino. En este sentido, la presencia de la mujer destaca en las manifestaciones artísticas, como el fresco y el mosaico, asociadas a la belleza y el cuidado personal. Además, todas ellas incluyen mujeres jóvenes y blancas, a excepción de una niña.

En ningún caso, las mujeres son protagonistas en las unidades discursivas narrativas e iconográficas, sobresaliendo en éstas la figura de Octavio Augusto, símbolo imperial, con un 15% de los 60 nombres registrados, y con un 25% de las 8 representaciones asociadas a este total. Tampoco se menciona a la *matrona docta*, la *puella docta* o la *domina* como figuras sociales de especial relevancia en los ámbitos privados-domésticos y públicos.

En cuanto a la propuesta editorial de Akal, han sido consideradas las unidades: 10. *Roma* y 11. *La civilización y la cultura romanas*. De las cinco unidades narrativas analizadas, una sitúa a la mujer en el anonimato, mientras que las cuatro restantes la identifica con diosas, reinas *masculinizadas* en el discurso narrativo o con reconocidas sacerdotisas: Venus, Maya, Juno (en 2 ocasiones), Minerva, Cibeles, Isis, la reina Cleopatra y la vestal Rea Silva. Los términos utilizados para su referencia son genéricos sociales y de carácter matrimonial: *esposa*, *exesposa* y *mujer*. Sus roles sociales, en consecuencia, se distribuyen en función de la excepcionalidad de la figura femenina propuesta: roles contributivos a la vida cultural, en el caso de las diosas; roles políticos, en el de la reina Cleopatra; roles *victimizados*, en el de la vestal Rea Silva; y roles *pasivos* para el resto. La ubicación de las unidades narrativas se concreta, mayoritariamente, en el desarrollo de la unidad didáctica. Finalmente, a excepción de una unidad narrativa, no se derivan actividades.

Las mujeres aparecen identificadas en la narrativa de la editorial con una función, exclusivamente, marital; no se menciona la maternidad para bascular el peso narrativo a la autoridad del marido en el núcleo familiar; una responsabilidad que, de acuerdo al texto, se extiende a la obligación de manutención de la exesposa en caso de divorcio.

Las notas biográficas de la vestal Rea Silva refieren su advenediza maternidad, producto de una violación, y su posterior apresamiento. La figura femenina, identificada en el texto con una víctima, se contrapone a la adjudicada a la reina Cleopatra, justificada en el devenir político de Marco Antonio y el expansionismo romano.

Por último, la incorporación de los meses del calendario dedicados a diosas responde a un carácter eminentemente nominativo, a tenor de su naturaleza divina y única; sorprende la ilustración de la relación: un calendario en el que, justamente, los meses dedicados a las diosas mencionadas son representados por hombres.

Finalmente, de las 6 unidades iconográficas estudiadas, 4 se identifican con el anonimato y 2 con la diosa Ceres y con Isidora, conocido personaje del retrato funerario romano. A excepción de la especificación de estos dos nombres propios, los *significantes* empleados por la editorial son absolutamente ausentes (en 3 casos) y el *naturalizado* de la *madre*. Los roles sociales proyectados se relacionan con esta atribución terminológica: cultural, para el caso de la diosa; *naturalizado*, para el de la madre; y pasivo y *victimizado* (un caso) para el resto de las unidades iconográficas. Todas ellas siguen una tendencia de ubicación mayoritaria en el desarrollo de la unidad (4) y al final (2), y sólo 2 de estas unidades derivan en actividades dirigidas.

En cuanto al *sentido* iconográfico de las unidades discursivas seleccionadas destaca el ámbito de las creencias y la religión, para las diosas; la relación de las mujeres en espacios de ocio o relacionados con la vida cotidiana, como la tienda de almohadas y ropas; el núcleo familiar de la sociedad romana, en el que el término *madre*, bien determinado mediante este significante, como reproductora y cuidadora de los hijos, contrasta con el término *padre*, sustituido por el concepto *pater familias*, directamente vinculado a su autoridad sobre todos los miembros del hogar; los espacios de la vida cotidiana, como la taberna, en la que el dibujante se ocupa de identificar la funcionalidad o acción de cada una de las personas participantes (8 hombres, un niño y 2 mujeres), a excepción de una de las mujeres; mientras una de ellas -situada en el fondo de la escena- transporta en sus manos una cuba con comida caliente, la otra figura femenina aparece contemplando la escena sin más acción dramatizada; y con las tareas agrícolas y vida campestre, en este caso, en actitudes de defensa ante el revuelo causado por la doma de los caballos del centro de la escena. Como en la propuesta editorial de Anaya, todas las representaciones femeninas corresponden a mujeres jóvenes y blancas, a excepción de la presencia anecdótica de una niña.

Finalmente, de los 148 nombres propios registrados en las dos unidades didácticas completas también destaca la figura de Octavio Augusto, con un 14.2%, y con un 18.7% en el conjunto de las 16 narrativas iconográficas asociadas al vaciado de nombres. Entre ellos, proporcionalmente insignificante, aparece en una ocasión el nombre de la vestal Rea Silva y, en dos ocasiones, el de la reina Cleopatra. De forma similar a la propuesta didáctica de Anaya, no se alude a la *matrona docta*, la *puella docta* o la *domina* como figuras sociales de especial relevancia en los ámbitos privados-domésticos y públicos.

Aplicando las categorías de Pagès y Sant (2012), construidas a partir de las contribuciones de McIntosh, Lerner, Ten Dam y Rijkschroeff sobre el discurso historiográfico, la presencia de la mujer y la enseñanza de la historia, comprobamos que nuestra muestra se incluye en la categoría de la "historia y las mujeres" en su segunda dimensión: "las vidas de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo", esto es, la visualización de las mujeres desde la perspectiva dominante y la historia social en temas como la vida cotidiana o la familia.

CONCLUSIONES

El análisis crítico del libro de texto de Ciencias Sociales sobre la mujer como sujeto histórico ha permitido evidenciar la función mediadora, de este material curricular, en la construcción discursiva del conocimiento social. De acuerdo a los resultados obtenidos en este primer avance de resultados y, siguiendo los principios de algunas corrientes historiográficas, como la historia de las mentalidades, se hace aún necesaria la transformación de una historia dicotómica, política, racial, territorial, militar y genérica por una historia cuyo discurso no dominante pueda visibilizar a la mujer en tanto sujeto histórico, con independencia de su relación o grado de integración en el *poder*, base de la historia hegemónica de los Estados-Nación. Se hace precisa una historia y su enseñanza en la escuela, en palabras de Pagès y Sant, que pueda contribuir a “contrasocializar en una perspectiva opuesta a la hegemónica (...) [desde una concepción de la historia] como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente” (2012, pp. 93-114). Sin embargo, siguen reafirmandose conclusiones, como las derivadas de la investigación de Fernández (2005), quien ya comprobaba en los textos didácticos de Ciencias Sociales el carácter marginal de la mujer y la ausencia general de uniformidad de género.

Los textos e imágenes didácticas analizadas demuestran la ausencia de la personificación de la mujer en el tratamiento didáctico de las bases latinas de la civilización occidental, situándola en una posición subsidiaria, en el ámbito de la vida cotidiana; a pesar de los avances historiográficos producidos en las últimas décadas, recibe un tratamiento periférico a un discurso narrativo de corte político, militar y territorial, medido en términos de un “progreso universal” en el que la memoria y la experiencia individual o colectiva, con la que las personas-mujeres, niños y niñas, homosexuales, entre otros- construyeron sus vidas, aún no tiene espacio en la enseñanza de la historia en la escuela (Villalón y Pagès, 2013b).

En nuestro tiempo, el diseño de materiales curriculares, la adopción de perspectivas y la implementación de nuevas metodologías en la enseñanza y aprendizaje de la historia para la visibilización de las mujeres y su definición como sujeto histórico, más allá de su identificación con grandes reinas, brujas o acérrimas feministas, ya no son un problema; y buena prueba de ello son, por ejemplo, los materiales didácticos diseñados por Pagès, Nomen y González (2010). Por esta razón, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, es precisa y urgente la promoción de mejoras en la enseñanza y aprendizaje de un conocimiento social integral que, consciente de los ámbitos y materiales discursivos de la escuela, pueda movilizar los discursos hegemónicos “desde arriba”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M. C. (2011). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Castilla y León. 1º E.S.O.* Madrid: Anaya.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 259-284). London: SAGE Publications.
- Fairclough, N. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder decir o El poder de los discursos* (pp. 35-54). Madrid: Arrecife.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Martins, I. (2012). Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. En I. Martins, G. Gouvêa e R. Vilanova, *O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula* (pp. 11-30). Río de Janeiro: FAPERJ- Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro/NUTES- Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25 (1), 91-117.
- Pagès, J.; Nomen, J.; González-Monfort, N. (2010). *Dones del 36*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona-Institut d'Educació.
- Pilleux, M. (2000). El análisis crítico del discurso. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23, 37-42.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Tornamira, L.; Ayuso, F.; Hernández, J. A.; Requero, M. (2011). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Castilla y León. 1º E.S.O.* Madrid: Akal.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013a). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasactiana*, LXXIV (109), 29-66.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013b). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.

DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD A LA INVISIBILIDAD DEL COLONIZADO: EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL IMPERIALISMO ESPAÑOL EN EL NORTE DE ÁFRICA

DAVID PARRA MONSERRAT
Universitat de València
david.parra@uv.es

“The other is a grotesque mirror of the self,
a negation, an inversion, an antithesis”
(McDonald, 1994, 33)

La Geografía y la Historia, entre otras disciplinas, se han utilizado tradicionalmente para construir, reproducir y reforzar identidades de muy distintos tipos (*étnico-culturales, nacionales, religiosas, de género, de clase, etc.*). Generalmente, la construcción de la identidad suele implicar la configuración de un otro que, en muchas ocasiones, ha sido y es objeto de dominación, estigmatización, exotización o silenciamiento (MacMillan, 2010). Un buen ejemplo de construcción de la alteridad lo encontramos en las representaciones de los denominados pueblos colonizados, convertidos en *otros* por unas narrativas y unas imágenes que, como indica Homi Bhaba (1994), no sólo han sido utilizadas por los poderes coloniales, sino también por los propios colonizados.

Con frecuencia, como señala McDonald en la cita inicial, el *otro* del discurso colonial tendió a construirse como un espejo grotesco, como una antítesis del *nosotros*. De este modo, si para buena parte de los teóricos del imperialismo la misión de los países colonizadores era imponer civilización en un mundo de salvajes, lo primero que había que hacer era definir la otredad mediante un discurso maniqueo que estableciera un contraste entre la sociedad metropolitana (llena de virtud) y la colonial (considerada inferior, decadente y bárbara).

Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX la mayoría de potencias coloniales adecuó su historia nacional a proyectos imperiales. En muchos países se elaboraron relatos plagados de héroes y gestas imperialistas, se erigieron lugares de memoria (físicos o figurados) relacionados con la “tradición” y la “misión civilizadora” de las metrópolis y se fomentó la aparición de un imperialismo popular que sirviera de apoyo a las acciones coloniales de las élites rectoras. La escuela, en general, desempeñó un papel crucial en todo ese proceso y la Geografía y la Historia, en particular, tendieron a convertirse en núcleo esencial de unos planes de estudio orientados a ensalzar la política imperial y la grandeza nacional (Mangan, 1988; McDonald, 1994; MacKenzie, 2011).

Toda esta narrativa imperialista se fundamentó en lo que, desde la aparición de la célebre obra de Edward Said, se ha denominado discurso orientalista; un discurso que proporcionaba las herramientas y justificaciones para impulsar dichas políticas y, sobre todo, para reforzar el *nosotros* frente a un *otro* generalmente asociado con decadencia o barbarie. Por esta razón, como señala buena parte de la historiografía post-colonial, las historias de las metrópolis europeas ni pueden ni deben ser vistas como historias separadas de las de sus colonias, ya que, recogiendo las reflexiones de Antoinette Burton para el caso británico, “el imperio no fue tan sólo un fenómeno ‘externo’, sino una parte fundamental de la identidad nacional y de la cultura de casa” (citada en Gunn, 2011, p. 204). Si la nación, como señala Benedict Anderson (1993), es una comunidad imaginada, el imperio y el *otro* desempeñaron un papel fundamental en esa imaginación del *nosotros*.

Esta importancia del imperio en la formación de la identidad *propia* y en la de los *otros* permite comprender que muchas sociedades metropolitanas, ya avanzado el siglo XX, vivieran de una manera traumática los procesos de descolonización que, con mayor o menor violencia, pusieron fin a lo que hasta entonces se conoció como “mundo dependiente”. Esto explica que aún hoy, en algunos países europeos, la memoria del pasado colonial sea considerada una cuestión polémica y problemática difícil de abordar en las aulas (Cajani, 2008; Falaize, 2010; López Facal, 2011).

Aunque las posesiones de España en África fueron ínfimas en relación con los enormes imperios coloniales de Francia, Inglaterra o, incluso, de su vecina Portugal, el colonialismo español en el norte de África también bebió de esta tradición orientalista y construyó a sus *otros*, los magrebís, como una antítesis de los “valerosos” y “heroicos” soldados españoles (Martín Corrales, 2002; Parra, 2010). Desde el siglo XIX, el discurso africanista español comenzó a incluir referencias a la misión universal de España, a su superioridad moral, al carácter estratégico del Magreb o a unos supuestos derechos históricos procedentes de la Edad Media que servían para legitimar la intervención española en tierras norteafricanas. Con el avance del siglo XX y la llegada de los numerosos incidentes hispano-marroquíes derivados de la acción colonial de España en Marruecos (Barranco del Lobo, Monte Arruit, Annual), la ya poco extendida representación romántica y paternalista (aunque no por ello menos orientalista y colonialista) de un Marruecos “hermano” al que había que sacar de su postración se vio completamente arrinconada por otro tipo de imágenes generalmente protagonizadas por “moros” salvajes, brutales y traidores que sólo entendían el ruido de los cañones (Martín Corrales, 2002). Pese a ello, todo apunta a que, en principio, la experiencia colonial de España en Marruecos no se ha configurado en los últimos treinta y cinco años, al menos desde un punto de vista escolar, como un tema socialmente conflictivo o traumático. Ahora bien, ¿podemos deducir por ello que ni ha existido ni existe una memoria conflictiva en relación con el pasado africanista español? ¿Podría ser abordado este tema en las aulas de un modo problematizado?

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones analizaremos los contenidos y las actividades que, en relación con el colonialismo marroquinista español, se proponen en varios manuales de Segundo de Bachillerato¹. Ello nos permitirá ver si los textos escolares de hoy en día profundizan en lo conflictivo (construcción de la alteridad, discursos de superioridad de las potencias imperialistas, prácticas violentas que acompañaron a los procesos de colonización, etc.) o si se limitan a presentar un discurso pretendidamente *neutral* que, al final, termina estereotipando o silenciando a los *otros* y sus memorias.

LA PRESENCIA DE ESPAÑA EN MARRUECOS
EN LOS ACTUALES MANUALES DE BACHILLERATO

Aunque la presencia del colonialismo español contemporáneo en el currículo actualmente vigente de segundo de Bachillerato se limita a una escueta referencia al “problema de Marruecos” dentro del tema “Crisis del Estado liberal, la Segunda República y la Guerra Civil” (BOE, 6-11-2007, núm. 266, p. 45.381), la mayoría de manuales de Historia de España incluye además referencias a la Guerra de África de 1859-60 y, en menor medida, a los procesos de descolonización de la segunda mitad del siglo XX (Tabla 1). Veamos, a continuación, cómo desarrollan estos contenidos cinco de las editoriales de libros de texto con mayor difusión en España (Anaya, Santillana, SM, Vicens Vives y Edelvives).

Tabla 1. Contenidos relacionados con el colonialismo español en el norte de África presentes en los manuales de segundo de Bachillerato.

Contenidos	Anaya (1)	Anaya (2)	Edelvives	Santillana	SM	V. Vives
Guerra de África (1859-60)	√	√	√	√	√	√
Establecimiento del Protectorado y ocupación de Marruecos	√	√	√	√	√	√
Marruecos y la Guerra Civil española	√		√	√	√	√
Marruecos bajo el franquismo					√	
Independencia de Marruecos		√	√	√		√

Lo primero que confirma el estudio es que, como se viene señalando desde hace mucho tiempo, los manuales escolares presentan una complejidad cada vez mayor a la hora de exponer y desarrollar los distintos temas o unidades. Más allá del clásico texto escrito, todos los libros consultados recurren a imágenes, mapas, ejes cronológicos, glosarios, fuentes documentales o actividades diversas que, generalmente, enriquecen el proceso de aprendizaje (Valls, 2007; Prats, 2012).

¹ Se ha escogido Segundo de Bachillerato por tratarse del curso en el que se estudia la historia contemporánea de España con mayor detenimiento. Por otro lado, el presente trabajo se centra en el colonialismo español en Marruecos por ser el único que tiene alguna presencia en los manuales escolares preuniversitarios, ya que las experiencias coloniales en Guinea o en el Sáhara apenas aparecen mencionadas.

En relación con el tema que nos ocupa, son muy habituales las imágenes sobre cuestiones de carácter militar (batalla de Castillejos, batalla de Tetuán, desembarco de Alhucemas, etc.) con una finalidad básicamente ilustrativa y rara vez interpretativa, algo que ya se daba en algunos textos escolares de épocas anteriores. No sucede lo mismo, en cambio, con el uso que se hace de determinadas caricaturas y carteles satíricos (sobre la derrota de Annual o el Expediente Picasso) o de algunas fotografías que, integradas en actividades más o menos complejas, sí persiguen el desarrollo de competencias argumentativas y estrategias analíticas en el alumnado.

Todos los manuales consultados recurren también a la utilización de mapas que, más allá de ubicar geográficamente los contenidos tratados, suelen servir para explicar acciones y campañas militares relacionadas con la ocupación del Protectorado español en Marruecos. Igualmente, las cinco editoriales se sirven de fuentes primarias o secundarias (fragmentos de informes o expedientes oficiales, declaraciones e intervenciones políticas en las Cortes, diarios de soldados en campaña, textos literarios sobre episodios como el desastre de Annual, etc.) que, combinadas con algunas de las imágenes citadas, permiten plantear problemas de aprendizaje socialmente significativos.

A pesar de la existencia de actividades de este tipo, en la mayoría de los manuales aún abundan los ejercicios de escasa complejidad y problematización basados en la reproducción acrítica de los contenidos leídos y/o memorizados.

En línea con esta afirmación, si nos centramos en el contenido y en los enfoques del texto principal vemos que predomina una información factual y conceptual (basada en nombres, hechos y fechas), así como un pensamiento descriptivo frente a enfoques más analíticos o reflexivos. Pese a ello, las diferencias en relación con lo que ocurría en otras épocas son evidentes.

La Guerra de 1859-60, por ejemplo, solía ser presentada como un cúmulo de “gloriosas batallas” promovidas por los “desmanes” e “insultos” de los marroquíes y sus hostilidades a “nuestras plazas africanas”. “Nuestra bandera”, decían no pocos textos escolares de la primera mitad del siglo XX, había sido ofendida por unos enemigos a los que, por seguridad, honor y patriotismo, había que castigar. Ello explicaba las referencias al entusiasmo popular o al ardor patriótico que acompañaban aquellas acciones, unas acciones que daban lugar a todo un elenco de momentos míticos (Batalla de Tetuán) y de héroes nacionales (O'Donnell, Zavala, Prim) que debían quedar grabados en las páginas de la Historia patria. Frente a estos planteamientos, los actuales manuales presentan este conflicto como una estrategia política orientada a exaltar el fervor patriótico en la opinión pública y a recuperar el peso internacional perdido durante las décadas anteriores. Con todo, ello no impide que los “triunfos militares” de Castillejos y Tetuán sigan protagonizando buena parte de esas páginas o que algunos de los militares que los hicieron posibles sigan siendo considerados “héroes” de enorme prestigio.

Sobre la acción colonial propiamente dicha, se suelen eludir los antecedentes históricos y se tiende a excluir los factores externos del marco teórico explicativo, prescindiendo de

relaciones de interdependencia necesarias para comprender los fenómenos estudiados en toda su complejidad. Sólo tres de los seis manuales analizados contextualizan el proyecto colonial español en el marco del colonialismo y del imperialismo europeo, limitándose los demás a señalar que el establecimiento de España en Marruecos se dio tras unos acuerdos y negociaciones con Francia. Por otro lado, también son sólo tres los manuales que concluyen la narración/explicación del proceso colonial al introducir, en el tema del franquismo, algún tipo de referencia a la independencia de Marruecos (aunque sin establecer interrelaciones entre lo que se ha dicho anteriormente y lo que se está explicando en ese momento).

Los manuales del franquismo y de épocas anteriores nunca hacían referencia a los posibles intereses económicos de España en Marruecos: la acción colonial se explicaba como un acto desinteresado marcado por el deber, el patriotismo y el peso de la Historia. Frente a eso, prácticamente todas las editoriales de los textos actuales coinciden en destacar la importancia de los intereses capitalistas de la oligarquía financiera de la Restauración a la hora de explicar el proyecto colonialista español, algo que, para algunos de los autores de los manuales, está en la base de la profunda división entre unos sectores socioeconómicos partidarios de la intervención y una inmensa mayoría de la población contraria a unas empresas coloniales de las que pocos iba a beneficiarse.

Así, frente al discurso providencialista, civilizatorio y a menudo maurofóbico al que recurrían los manuales de otras épocas para legitimar la expansión española por el norte de África, los actuales textos de Bachillerato se centran en los intereses económicos y en el impacto que la política colonial de las primeras décadas del siglo XX tuvo en una parte importante de la sociedad española, poniendo el foco en episodios como la Semana Trágica, la masacre de Barranco del Lobo o el desastre de Annual. Estos acontecimientos son generalmente utilizados para justificar el rechazo que la política colonial en Marruecos despertaba en buena parte de los españoles, pero también para explicar, sobre todo en el caso de Annual, la crisis del sistema político de la Restauración y el advenimiento de la dictadura de Primo de Rivera. La vieja narración positivista e historicista basada en batallas, fechas y nombres de héroes se matiza (aunque no se abandona) y se enriquece con enfoques más abiertos, dando voz a sectores antes silenciados (los soldados, la gente que padece, los críticos con el colonialismo) y abordando determinados aspectos político-sociales de un modo más o menos problemático. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa el tradicional *otro*, tan presente en tiempos pretéritos, en todo este relato? De ello, precisamente, hablaremos en el próximo punto.

MARRUECOS Y LOS MARROQUÍES EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE ESPAÑA

Desde principios del siglo XX, los manuales escolares tendieron a presentar las guerras marroquíes y la acción colonial como el signo de la grandeza de España, de su superioridad moral y cultural y de su voluntad de Imperio. Las relaciones entre

colonizadores y colonizados solían ser presentadas en clave de antagonismo y de enfrentamiento, dando lugar a unas imágenes profundamente estereotipadas de los *otros* que, como ya hemos comentado, contrastaban con las de los “valerosos héroes españoles”.

El análisis de los actuales manuales de bachillerato permite constatar que las imágenes negativas que caracterizaron a los marroquíes durante décadas han desaparecido. Sin embargo, la alternativa no ha sido la construcción de un nuevo discurso que, desprovisto de prejuicios, se acerque a su cultura, organización social o situación antes de la llegada de los colonizadores. Tampoco existe una reflexión sobre la construcción de la alteridad y los usos de su estereotipación. Los marroquíes han pasado a ser los grandes ausentes del relato colonial español. No se explican los motivos por los que “resistían”, “atacaban” u “hostigaban” a los españoles. Cuando se señalan las muertes o bajas durante las guerras coloniales siempre se hace referencia a las víctimas del lado colonizador, a su sufrimiento y al de sus familias, pero nunca a los colonizados. Mientras algunos textos destacan que los miles de muertos españoles eran hombres “en su mayoría casados y con hijos”, sólo un manual hace mención a la guerra sucia que llevó a las autoridades españolas a utilizar gases tóxicos contra la población civil rifeña y ninguno dedica unas palabras a la brutal animalización a la que los marroquíes se vieron sometidos por parte de la prensa (conservadora y liberal), del ejército o del propio Alfonso XIII para justificar la cruel política de represalias.

Los actuales manuales de Historia de España, por tanto, han mejorado considerablemente el tratamiento didáctico del colonialismo español en Marruecos; pero, en nuestra opinión, aún está pendiente la elaboración de un relato escolar que no ignore la memoria de los colonizados, que no reduzca su presencia a mera anécdota (pasando por alto su historia y su cultura) y que recupere, para su análisis crítico, algunas de las terribles imágenes del *otro* que los africanistas españoles, como buena parte de los imperialistas europeos, construyeron para legitimar sus acciones.

Consideramos, además, que un tema como éste debería servir para abordar las valoraciones personales de nuestros estudiantes y lograr, así, que afloren en las aulas determinados estereotipos, clichés y prejuicios que, aunque ya no estén en los libros de texto, pueden seguir presentes en la sociedad. De este modo, profundizar en lo conflictivo, en la construcción de la alteridad, en los discursos de superioridad de las potencias imperialistas, en las prácticas violentas que acompañaron a los procesos de colonización, no sólo serviría para enriquecer los conocimientos del alumnado sobre el tema en cuestión, sino también para comprobar si, ante determinados problemas o situaciones, emerge un pensamiento crítico o si, en cambio, son otros mecanismos más persistentes y cotidianos los que configuran las representaciones históricas y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Bhaba, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Cajani, L. (2008). Introducción. En L. Cajani (Dir.), *Conociendo al otro. El Islam y Europa en sus manuales de historia* (pp. 9-36). Fundación ATMAN y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R.M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico-CSIC y AUP-DCS.
- Gunn, S. (2011). *Historia y teoría cultural*. Valencia: PUV.
- López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 5-7.
- Mackenzie, J. M. (ed.) (2011). *European empires and the people. Popular responses to imperialism in France, Britain, the Netherlands, Belgium, Germany and Italy*. Manchester: Manchester University Press.
- Macmillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la Historia*. Barcelona: Ariel.
- Mangan, J. A. (ed.) (1988). *‘Benefits Bestowed’? Education and British Imperialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Martín Corrales, E. (2002). *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica (siglos XVI-XX)*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- McDonald, R. H. (1994). *The Language of Empire. Myths and metaphors of popular imperialism, 1880-1918*. Manchester: Manchester University Press.
- Parra Monserrat, D. (2010). A bridge between “East” and West”? The view of the Muslim past in 19th and 20th century Spain. In G. Haug-Moritz y L. Pelizaeus (coords.), *Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit* (pp. 269-277). Münster: Aschendorff Verlag.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección de libros de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

Libros de texto utilizados

- Aróstegui, J. et al. (2009). *Historia de España*. Alaquàs (Valencia): Vicens Vives.
- Bahamonde, A. y Otero, L. E. (2009). *Historia de España*, 2. SM.
- Fernández Ros, J. M. et al. (2009). *Historia de España*, 2 *Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- García de Cortázar, F. et al. (2009). *Historia, Bachillerato* 2. Madrid: Anaya (1).
- García Parody, M. A. et al. (2009). *Historia de España, Bachillerato*. Zaragoza: Edelvives.
- Prats, J. et al. (2009). *Historia, Bachillerato* 2. Madrid: Anaya (2).

LA INVISIBILIDAD HISTÓRICA Y SOCIAL DE LAS MUJERES EN LAS WEBQUESTS DE CIENCIAS SOCIALES

TERESA DOLORES PÉREZ CASTELLÓ
I.E.S. Antonio Serna. Albatera (Alicante)
teresadpc73@hotmail.com

MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ
Universidad de Alicante
vera@ua.es

INTRODUCCIÓN

Nuestro estudio incide en la necesidad de visibilizar el decisivo papel desempeñado por las mujeres a lo largo de la Historia y destaca la importancia de recuperar su protagonismo desde las Ciencias Sociales y las Nuevas Tecnologías, a partir de las WebQuests.

Tal y como afirma Díez (2004), es necesario visibilizar el papel de las mujeres en las distintas etapas históricas:

- Recuperar las aportaciones de las mujeres en el pasado y darles el valor que merezcan en función de su aportación real a la cultura común.
- Hacer la crítica de todo el legado cultural del pasado, para mostrar sus aspectos androcéntricos y rectificarlos cuando sea necesario.
- Identificar la jerarquización del sistema de valores masculinos y femeninos transmitidos en parte por la educación formal.

Nuestro trabajo de investigación pretende realizar una exploración inicial del uso de las WebQuests como herramientas facilitadoras de la perspectiva de género. Conscientes de la cantidad de WQs publicadas en la red relativas al área de Ciencias Sociales, nuestro estudio pretende obtener unos resultados concretos generalizables al estudio de otras WebQuests publicadas en la red.

Desde las Ciencias Sociales parte un compromiso explícito para revalorizar las aportaciones femeninas a la Ciencia, el Arte y la Cultura, para visibilizar la presencia femenina en las distintas etapas históricas con el objetivo de reconstruir una nueva imagen de la mujer perdurable en el tiempo, favoreciendo un nuevo modelo de sociedad más igualitario. Se trata de transmitir la necesidad de que todos los seres humanos podemos ser tratados con igualdad y respeto, a nivel personal y profesional.

La Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte así, en un elemento curricular clave para recuperar el protagonismo social, cultural y económico de las mujeres a lo largo de la Historia.

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis detallado de los materiales multimedia accesibles en la red, nos permite concretar una serie de necesidades en el contexto educativo:

- Comprender el concepto de visibilidad-invisibilidad.
- Identificar la invisibilidad de las mujeres.
- Desarrollar un espíritu crítico ante la desigualdad entre hombres y mujeres.
- Fomentar relaciones de equidad entre géneros.

De forma más específica, el alumnado debe ser capaz de:

- Visibilizar el protagonismo de las mujeres a lo largo de la Historia y en la sociedad en su conjunto.
- Reconocer formas sexistas tanto en lo que se refiere al lenguaje como a la utilización de imágenes.
- Utilizar un lenguaje no sexista en las comunicaciones orales y escritas.
- Utilizar imágenes que no reproduzcan ni perpetúen estereotipos de género.
- Conocer las aportaciones de las mujeres al mundo de las Ciencias, las Artes, las Tecnologías y sus aportaciones.
- Proponer soluciones alternativas que permitan corregir cualquier tipo de discriminación.
- Trabajar en las WQs a partir de grupos mixtos, valorando la empatía entre los miembros del grupo.

En relación al profesorado, ofreceremos un asesoramiento que permita:

- Visibilizar la aportación de las mujeres en la Historia.
- Aprender a diseñar proyectos multimedia analizando la repercusión positiva y negativa, que pueden tener en hombres y mujeres de manera diferenciada.
- Incorporar la perspectiva de género a los proyectos multimedia (WQ) que desarrolle, incorporando indicadores que permitan evaluar su repercusión en hombres y mujeres de manera diferenciada.
- Analizar WebQuests con el objetivo de identificar causas de discriminación directa o indirecta.
- Recibir asesoramiento sobre el diseño de WebQuests de género.

GÉNERO Y WEBQUESTS

La WebQuest es un modelo de aprendizaje cooperativo que permite incorporar la equidad real, resaltada en la nueva legislación educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) y el avance de la Educación en Igualdad. La incorporación del enfoque de género en nuestro trabajo con las WebQuest implica:

- Desarrollar propuestas de mejora en el diseño de las WebQuests poniendo atención en las situaciones específicas de desigualdad, desventaja o discriminación por razones de sexo, implícitas o explícitas, aparecidas en las WebQuests analizadas.
- Fomentar en el alumnado la Educación en y para la Igualdad entre mujeres y hombres, con el fin de superar los prejuicios sexistas del imaginario colectivo.

METODOLOGÍA Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Hemos realizado un estudio centrado en el análisis de 25 WebQuests de Ciencias Sociales, empleando una rúbrica de evaluación con indicadores de género. Nuestra propuesta pretende:

- Identificar los estereotipos de género transmitidos en las WebQuests.
- Precisar la visibilidad de hombres y mujeres en el planteamiento de la WebQuest.
- Identificar el protagonismo que ocupa las mujeres en las WQ.
- Identificar la visibilización de las mujeres en las WQ aparecidas con nombre propio.
- Destacar el protagonismo de hombres y mujeres en el ámbito público o privado.
- Destacar la presencia de las mujeres en ámbitos científicos, técnicos o tecnológicos.

En nuestro estudio, también hemos incidido en los siguientes aspectos:

- El diseño de la WebQuest reflexiona sobre la necesidad de integrar la mirada coeducativa en los currículos y en la práctica de aula.
- La dinámica de la WebQuest favorece la participación equitativa del alumnado.
- La redacción de la WebQuest respeta el lenguaje coeducativo.

Hemos finalizado nuestra interpretación de las WebQuests incorporando propuestas de mejora en el diseño de las WebQuests, favoreciendo la visibilización política, económica, cultural y social de las mujeres.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Un análisis de la normativa en materia de género, nos ofrece un marco normativo esencial en la lucha contra los estereotipos sexistas y la discriminación contra las mujeres e incide en la necesidad de incluir a las mujeres en el legado histórico como ciudadanas de pleno derecho.

En el diseño de nuestro trabajo hemos tenido en cuenta una serie de principios teóricos fundamentados en la teoría feminista, la teoría sociocultural, el desarrollo humano y la investigación-acción. Recordamos que la selección de WQs se ha realizado de forma arbitraria, solamente se han tenido en cuenta criterios relativos a las etapas (Primaria y Secundaria) y el área (Ciencias Sociales).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en nuestro estudio reflejan la necesidad de incorporar la perspectiva de género, en el análisis de las producciones multimedia dirigidas al alumnado de las distintas etapas educativas.

- El 8% de las Webquests analizadas, relacionan a la mujer con el ámbito privado, el trabajo doméstico, el cuidado y la atención a los demás. El 36% reflejan estereotipos de género relativos a la pasividad, la dependencia y la sumisión, junto con imágenes en las que se categoriza a la mujer con la belleza y la sexualidad. Una de las WQ asocia a las mujeres con la fuerza y el empoderamiento.

- En el 100% de las WQ analizadas, la figura masculina ocupa todo el protagonismo.
- En el 8% de las WebQuests, las mujeres obtiene un protagonismo parcial, es decir, aparecen en menor relevancia que los hombres pero son nombradas en este recurso.
- En el 16% de las WebQuests, aparecen citados nombres propios de mujeres, aunque en un papel secundario: María de Salinas, Margaret Thatcher, Victoria I, “Las Meninas” e Isabel la Católica.
- En el 36% de las WebQuests se obtienen referencias al trabajo no remunerado de las mujeres y por tanto, su asociación a las tareas del hogar y el ámbito doméstico.
- En el 99% de las WQs las mujeres no aparecen relacionadas con temáticas relativas al conocimiento.

En nuestro estudio inicial, hemos determinado los siguientes resultados:

- El análisis de las WebQuests muestra la necesidad de integrar la perspectiva de género en el diseño de materiales multimedia, en el 90% de las WQ, se detecta una falta de reflexión sobre la necesidad de integrar la mirada coeducativa, en los currículos y en la práctica del aula.
- En el 95% de las WQs, hemos detectado que se favorece el trabajo organizativo y cooperativo entre el alumnado. Sin embargo, este tipo de organización grupal por equipos, no garantiza la colaboración equitativa y paritaria entre el alumnado del aula.
- En el 85% de las WQ analizadas se describen los roles que el alumnado debe desempeñar para el logro del producto final establecido en la WQ. Destaca un uso sexista del lenguaje, apreciado en el enunciado de dichos roles y en el mensaje dirigido a estudiantes masculinos: Historiador, cartógrafo, reportero, fotógrafo, redactor, director, escritor...

CONCLUSIONES

En esta primera aproximación y análisis al estudio de las WebQuests desde la perspectiva de género, hemos podido obtener una serie conclusiones generales, que fundamentarán la base de posteriores investigaciones en esta temática. Los resultados obtenidos nos permiten ofrecer una serie de propuestas de mejora en el futuro diseño de WebQuests, fundamentadas en el objetivo de avanzar en Educación para la Igualdad.

En esta primera fase de la investigación, hemos podido demostrar que un uso y diseño apropiado de esta herramienta multimedia, puede favorecer el tratamiento de la igualdad en los centros educativos.

- Las WebQuests, motivan al alumnado a investigar, a potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones. Estas características ofrecen un importante abanico de posibilidades educativas desde la perspectiva de género y las Nuevas Tecnologías.

- El diseño de Webquests permite favorecer la superación de actitudes y comportamientos sexistas e identificar estereotipos de género. El empleo de este recurso multimedia (WQ), conciencia al alumnado sobre la existencia de la igualdad, el reparto de tareas y responsabilidades favoreciendo la libertad de asociación entre el alumnado participante.
- Identificar los estereotipos sexistas que aparecen en los recursos multimedia y en las diversas herramientas tecnológicas educativas, a disposición del profesorado, permite un análisis crítico de estos recursos incidiendo directa y positivamente en la incorporación de la perspectiva de género en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Los docentes podrán interceder e influir en la forma de pensar y vivir de su alumnado, si conocen sus ideas, su ideología de género, su postura ante la violencia contra las mujeres, su forma de ver las relaciones entre las personas, su actitud ante la sociedad actual y su opinión ante los actos violentos, aspectos sobre los que influyen de una forma determinante los medios de comunicación.
- Una adecuada selección, planificación y diseño de los contenidos curriculares y un contexto educativo reinterpretado desde la igualdad, se convierten los principales núcleos de acción para el fomento de relaciones más paritarias e igualitarias entre los sexos, así como el inicio de la erradicación de concepciones discriminatorias sobre las mujeres.
- Es necesario fomentar y valorar cualquier iniciativa, propuesta o acción educativa que visibilice a las mujeres a lo largo de la historia porque necesitamos la presencia de la mitad de la población para recuperar la memoria histórica y para conocer y comprender nuestra realidad actual.

Tal y como define Martínez (2011, p.42), la lucha por la igualdad de género es una cuestión política, privada, personal y colectiva que se ha de asumir desde todos los sectores de la sociedad. Se trata pues, de una cuestión de derechos humanos y de justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díez, M. C. (2004). Del saber sabio al saber enseñado: La vida de Teresa de Torres como estudio de caso, en el currículum de la enseñanza no universitaria. En M.I. Vera y D. Pérez, (Eds.), *Formación de la Ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 643-653). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Alicante.
- Martínez, M. (2011). Notas sobre la visibilidad y la invisibilidad de las mujeres en nuestra sociedad: el caso concreto de la Universidad de Alicante. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 37-58.

MIRÁNDONOS AL ESPEJO: LOS ESTUDIANTES FRENTE A LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES COMO PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA¹

SIXTINA PINOCHET PINOCHET
Universidad Autónoma de Barcelona
profesorasixtina@gmail.com

LOS INVISIBLES EN LA HISTORIA

El siglo XX fue el siglo en que el pueblo anónimo irrumpió en el desarrollo histórico de una manera tan potente que fue imposible seguir manteniéndolo en la invisibilidad o el anonimato. Producto de la Cuestión Social, de las movilizaciones de trabajadores, de la lucha por la conquista de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, de la irrupción de los jóvenes en los campos de batalla de numerosas guerras, y del cambio del imaginario con respecto a la infancia, el pueblo empezó a conquistar un espacio de visibilidad en el relato histórico.

El reconocimiento de que todos hacemos historia hizo emerger desde el ámbito historiográfico nuevas corrientes que pusieron en tela de juicio a la historia tradicional rankeana. La Escuela de los *Annales*, la Historia de las Mentalidades y la Nueva Historia comenzaron a hacer visibles en el devenir histórico a las mujeres, los hombres corrientes, las niñas, los niños y los pobres, entre otros. Ya la historia nunca más volvería a ser el espacio sólo para las grandes gestas de personajes importantes. La historia comenzaba a dejar en evidencia que la vida de la gente común era digna de ser historiada (Burke, 1999).

Dentro de este marco de transformación en el ámbito historiográfico, niños, niñas y jóvenes comenzaron a conquistar un espacio para que sus vivencias en el pasado fueran rescatadas y socializadas. Esto es lo que permitió que lentamente, desde el ámbito de la investigación, se transformaran en visibles y en protagonistas de la historia.

NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES COMO PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA

Para Rojas (2007) el siglo XX es el siglo de niños y niñas. Su presencia en el discurso de políticos, médicos e intelectuales, entre otros, lo pone en evidencia. La centralidad que los menores comenzaron a ocupar fue el resultado del cambio de visión que los

¹ Los datos que mostraremos en esta comunicación forman parte de la investigación doctoral: *Desarrollar la Formación Ciudadana y Democrática en la Escuela a partir del trabajo con la Historia de la Infancia y de la Juventud* dirigida por el Doctor Joan Pagès, en el marco del Doctorado en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la UAB.

adultos tuvieron sobre ellos. Se les empezó a observar como el futuro de la nación y como el capital humano que ayudaría a los Estados a avanzar por la senda del progreso. Producto de esto, se enarbolaron discursos sobre la necesidad de protegerlos y preservarlos (Olivares, Pinochet, Villalón, 2004). En el caso de Chile, para lograr estos objetivos, se recurrió a su instrucción obligatoria (1924) y a su protección desde el vientre materno (creación del concepto de binomio madre-hijo).

Estas transformaciones sobre la visión de niños y niñas generaron que desde el ámbito historiográfico se les comenzara a estudiar. Las primeras investigaciones que pusieron su foco en la infancia fueron las de Ariès (1969) y De Mause (1974). Si bien ambas fueron fuertemente criticadas, sirvieron como un estímulo para que nuevos historiadores e historiadoras se enfocaran en reconstruir el imaginario sobre la infancia y la historia de niños y niñas. Hoy día contamos con un corpus historiográfico bastante importante con respecto a los niños, y su situación en distintos contextos culturales y temporales.

A pesar de este panorama, aún hoy podemos observar que en la historia enseñada y aprendida en nuestras escuelas se sigue manteniendo un silencio frente al rol de los niños en la historia. En general, no se ha visualizado como los menores han participado en el cambio social, ni como sus acciones han contribuido a formar el mundo en el que hoy vivimos. Esto ha generado un desaprovechamiento del potencial ciudadano que tiene esta historia, ya que no se muestra a los estudiantes de hoy que ellos, como los niños y jóvenes del pasado, tienen en sus manos la construcción del presente y el futuro.

Pensamos que la invisibilidad en el currículo de historia y ciencias sociales de niñas, niños y jóvenes obedece fundamentalmente a los fines que se les asignó a este subsector desde su incorporación en la enseñanza obligatoria. Como Pagès (2011) consideramos que desde fines del siglo XIX e inicios del XX, a través de la enseñanza de la historia se buscó "...formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes..." (Pagès, 2010, p. 1). Estos valores han estado relacionados principalmente con el nacionalismo y la defensa de la patria. Por medio de la promoción de ellos se perseguía la consolidación y legitimación de las nuevas repúblicas y, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la colectividad llamada nación. Bajo este modelo, no era funcional incorporar a niños, niñas y jóvenes como actores de la historia que se debía aprender en la escuela. Solamente se acudía a las vivencias de los menores del pasado que podían ser tomadas como ejemplo de los valores que se pretendían inculcar: Los niños héroes, es decir, aquellos niños que habían participado de la defensa de la patria.

Para Carretero y Kruger (2004) la historia como disciplina y la historia escolar empezaron a distanciarse durante los últimos años del siglo XX. La investigación histórica abandonó el tono épico, adoptó posturas multiculturales y globales, dejando a un lado la visión nacionalista. Para estos investigadores, las transformaciones en el ámbito de la historia no han tocado la enseñanza de la historia escolar. A pesar de las reformas educativas de las décadas de los 90 y 2000 lo que ha prevalecido es el modelo de enseñanza de una historia tradicional.

La persistencia de la tradición se hace evidente cuando aún se sigue enseñando la historia escolar a través de políticos, reyes o héroes que son acomodados para parecer figuras centrales de los movimientos sociales. La persistencia de una mirada tradicional en la enseñanza de la historia escolar impide a las nuevas generaciones formarse como sujetos críticos. Las razones de esto son múltiples, pero a modo de ejemplo podemos señalar que esta mirada de la historia les impide sentirse parte de ella, ya que no se presenta a sujetos con los cuales ellos puedan identificarse. Al mismo tiempo, este tipo de historia, no contribuye a que se puedan cuestionar las decisiones estatales en el pasado, puesto que tampoco se deja en evidencia los episodios conflictivos. Tampoco se muestra el presente como un constructo del pasado, y menos el futuro como algo plausible de ser construido por todos y todas. Este panorama deja en evidencia la necesidad de repensar la enseñanza de la historia escolar, para que efectivamente contribuya a la formación de la ciudadanía del siglo XXI, una ciudadanía sustentada en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL PROTAGONISMO DE SUS PARES EN EL PASADO

Metodología

Los resultados de la primera parte de nuestra investigación doctoral reforzaron la idea de que niños, niñas y jóvenes aparecen de manera esporádica y anecdótica en las clases de historia de los profesores investigados. A la luz de esos resultados, decidimos organizar grupos focales con los estudiantes de los profesores que participaron en la primera parte de nuestra investigación para analizar cuáles eran sus ideas y opiniones sobre el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia.

Los estudiantes provenían de 5 establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago. En ellos había distintas realidades educativas. Los objetivos que nos propusimos al desarrollar los grupos focales fueron los siguientes:

- 1.- Valorar las percepciones que los estudiantes tienen de los niños, las niñas y los jóvenes como protagonistas de la historia.
- 2.- Indagar las opiniones de los estudiantes sobre por qué niños, niñas y jóvenes no aparecen en sus clases de historia, o si lo hacen, por qué su protagonismo no es permanente.
- 3.- Valorar si los estudiantes, como niños, niñas o jóvenes, se sienten actores de la historia y agentes de transformación social.

El contexto en el cual nos reunimos con los estudiantes para desarrollar los grupos focales fue bastante fructífero. Se encontraban muy empoderados como actores sociales debido a las movilizaciones estudiantiles por terminar con el lucro en la educación chilena. Muchos de los participantes de los grupos focales habían participado de las movilizaciones, por lo que sentían que en ese momento más que en ningún otro, ellos tenían en sus manos la construcción de una educación diferente, más inclusiva, de calidad e igualitaria.

Al reunirnos con los estudiantes, les mostramos una presentación que tenía una serie de preguntas, imágenes y situaciones ante las cuales ellos debían dar su opinión. En el caso de esta comunicación sólo presentaremos los resultados relacionados con la valoración que los estudiantes le asignaron a sus pares del pasado como actores históricos.

Para analizar la información obtenida, hicimos uso de algunos elementos de la Teoría Fundamentada. Esta nos permitió hacer una lectura pormenorizada de las respuestas de los estudiantes, rescatar las principales ideas y opiniones presentes en sus discursos, y a partir de ellas, establecer tipologías de análisis.

Algunos resultados de la Investigación

Profesor, Profesora ¿Los niños, las niñas y los jóvenes formamos parte de la Historia?

Cuando los estudiantes observaron las fotografías que les presentamos sobre la participación de los niños y niñas en las guerras, de los niños y niñas trabajadores, y otras imágenes más que mostraban el rol que asumen y han asumido los menores en la construcción del mundo en el que hoy vivimos, empezaron a conversar y a contarnos experiencias familiares o personales que se relacionaban con las imágenes, y que le hicieron reforzar su opinión de que a pesar de que muchas veces los niños no aparecen en sus clases, eso no significa que no formen parte de la historia. Cuando les pedimos que tomaran una posición frente a la pregunta ¿Los niños y las niñas forman parte de la Historia? Existió unanimidad, todos admitieron que sí. Sin embargo, las razones que fundamentaron su posición variaron.

Desde el punto de vista cuantitativo, el siguiente gráfico es una muestra visual de sus opiniones:



Fuente: Grupos Focales.

Como podemos ver, un 36% (9 estudiantes) opinó que los niños y las niñas son parte de la historia, ya que al igual que los adultos (sean estos hombres o mujeres) ellos también son actores históricos, que han contribuido a través de sus metas, ideas y acciones a la construcción del mundo de hoy.

Un 20% (5 estudiantes) consideró que los niños, las niñas y sobre todo los jóvenes son agentes de transformación social. Para fundamentar su posición, expresaron que esto es evidente en aquellos momentos en que los jóvenes cuestionaron el orden existente. Relacionada con esta idea, un 12% (3 estudiantes) piensa que las acciones de los niños, niñas y jóvenes en el pasado, puede ser tomado por sus pares del presente como un ejemplo a seguir. Al tratar de entender porque los niños y niñas no aparecen permanentemente en las clases historia, los estudiantes piensan que las razones residen en que los adultos han tratado de invisibilizar las acciones de los niños en el pasado (12%, 3 estudiantes). Finalmente, un 24% (6 estudiantes) acudió a otras ideas para fundamentar su posición.

Desde el punto de vista cualitativo, algunas de las opiniones de los estudiantes que pudimos recoger son las siguientes:

- **Los niños y las niñas son actores históricos:** Las palabras que emergieron a partir del discurso de los estudiantes muestran que ellos, al reflexionar sobre esta pregunta, se sitúan en el presente. Es el presente el que a ellos y ellas les permite darse cuenta del protagonismo que poseen en la actualidad, y por lo tanto del rol central que debieron jugar los niños en el pasado: “Pero ahora igual se puede ver en el presente como los jóvenes quieren instaurar y cambiar... por ejemplo las marchas que se ven en educación. Están empezando a exigir, y están empezando a tomar más importancia que antes yo creo” (Bianca, 16 años).
- **Los niños y niñas son agentes de transformación social:** Existe el reconocimiento de que los jóvenes enfrentan dificultades al momento de cuestionar el orden imperante. Las dificultades que han debido enfrentar les han llevado a organizarse y actuar de tal manera que el resto de la sociedad ha tenido que tomar en cuenta sus propuestas y establecer transformaciones. Boris se sitúa desde el presente para demostrar el poder que han ejercido los jóvenes: “... hoy se ha podido comprobar que son ellos los que más han hecho cambios en la sociedad” (Boris, 14 años). Para este estudiante las acciones de los jóvenes han sido la respuesta a la inmovilidad o la resistencia al cambio de parte del mundo adulto: “Si no lo hacen los maduros, como se dice, tenemos que hacerlo nosotros” (Boris, 14 años).
- **Los niños, niñas y jóvenes pueden dar lecciones a las futuras generaciones:** En uno de los grupos focales (Colegio B) predominó entre los participantes la idea de que los niños, las niñas y los jóvenes forman parte de la historia por las lecciones de vida que pueden dar a las futuras generaciones (12%). Cuando justifican su elección se sitúan ellos mismos como protagonistas de la historia, ya que piensan que sus vivencias infantiles ayudaran a los niños del futuro: “Nosotros podremos contarles a nuestros nietos las cosas que hicimos, las cosas que vivimos, todas las cosas” (Cristián, 14 años).

– *Los niños han sido invisibilizados por los adultos:* Nos pareció importante que algunos estudiantes (8%) fueran conscientes de las razones por las que los niños, las niñas y los jóvenes no aparecen en la historia a pesar de formar parte de ella. Aducen que la causa de esto es la invisibilización de la cual han sido objeto los niños y niñas por parte de los adultos. Los dos estudiantes que compartieron esta opinión coincidieron en señalar que esta invisibilidad fue el resultado de siglos de desigualdades entre adultos y niños-niñas. Los adultos tuvieron más derechos, autoridad, y se les consideró los dueños de la razón. Esta situación explica que se ignoraran o pasaran por alto las opiniones de los menores: “mayormente... antiguamente los adultos pensaban que los jóvenes y los niños no tenían derecho mayormente a la opinión” (Boris, 14 años). El poder y el control que tienen y han tenido los adultos sobre los niños y las niñas en la sociedad occidental les ha permitido mantener silenciadas u olvidadas sus ideas: “Lo que pasa es que no se escuchan. Si bien los niños tienen una forma distinta de ver las cosas a un adulto, por lo mismo no se escuchan...” (Salvador, 16 años).

Y, ¿Por qué debería estudiar a los niños y niñas del pasado?:

Aprendizajes a partir de la Historia de la Infancia según los estudiantes

Nos interesó, también, conocer la percepción de los estudiantes frente a lo que podrían aprender si en sus clases se incluyeran a los niños y las niñas. Debido a que no es una temática con la que se enfrenten cotidianamente en sus aulas de Historia y Ciencias Sociales, tuvieron algunas dificultades al momento de reflexionar sobre las lecciones que les podían dar los niños y niñas del pasado. Estas dificultades se reflejan en que sus respuestas fueron escuetas, y en que, en la mayoría de los grupos focales, sólo algunos de los participantes se atrevieron a dejar en evidencias sus posiciones.

En el siguiente gráfico presentamos las propuestas de los estudiantes sobre lo que piensan que pueden aprender a través de la historia de la infancia y la juventud.

Un 18% (2 estudiantes) se orientaron en señalar que a través de la historia de la infancia se podrían reconocer los cambios y las continuidades en la condición de ser niños. 3 estudiantes (27%) relacionaron que por medio de la historia de los niños y niñas se podrían aprender lecciones para saber cómo actuar en el presente. Otras ideas de los estudiantes se orientaron en justificar que sólo se podría aprender de la experiencia de algunos de los niños y niñas del pasado. Los dos estudiantes que compartieron esta idea (18%) dejaron en evidencia su percepción de que sólo los niños, niñas o jóvenes que realizaron grandes hazañas deberían ser estudiados. Finalmente, contamos con las opiniones de 4 estudiantes (37%) que no pudieron ser agrupadas en una categoría particular, así que las clasificamos en otras.



Fuente: Grupos Focales.

Desde el punto de vista cualitativo, algunas de las opiniones relacionadas con esta categoría son las siguientes:

- *Cambios y continuidades en la condición de ser niño o niña:* Las ideas que hicieron referencias a los cambios y las continuidades que ha experimentado el rol de los niños y niñas a través de la historia fueron compartidas por dos estudiantes del mismo grupo focal (Colegio C). Para ambos, mirar hacia atrás a través de las acciones de los menores permitiría reconocer las grandes transformaciones que se han experimentado, sobre todo en relación con los derechos. La existencia de una serie de derechos que los protegen sería, según estos estudiantes, el resultado de la toma de conciencia de parte del mundo adulto de que son seres importantes que deben ser tomados en cuenta y protegidos: “Que ahora tienen más derechos, que la sociedad los tiene más en cuenta” (Jonathan, 13 años). Esta situación contrastaría con la que debían experimentar los niños y niñas del pasado: “Que algunos niños, muy antiguamente, iban a la guerra, y eso no era por decisión del niño, el niño tiene miedo. Eso influye más por decisión de los papás o del gobierno que tenían antes” (Valeria, 13 años).
- *Historia de niños Magíster Vitae:* Una idea arraigada entre los estudiantes es que a través del estudio del pasado pueden sacar lecciones de vida que les permitirían actuar de una mejor manera en el presente (Historia Magíster Vitae). Esta visión sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de la historia también la trasladan hacia el estudio de la infancia cuando se les pregunta qué podrían aprender de ellos y ellas. Es muy significativo que cuando hacen referencia a los aprendizajes, los estudiantes que comparten este tipo de ideas, se centran en los errores o des-

aciertos que pudieron cometer sus pares del pasado, más que en las cosas positivas que pudieron haber efectuado: “Podemos aprender lo que pasó en la historia con ellos, para nosotros no cometer los mismos errores” (Hernán, 14 años). Es importante que cuando ellos hacen referencia a este “aprender de los errores” lo hacen pensando en que sus acciones presentes y futuras deberían tomar en cuenta las vivencias de los niños y niñas del pasado para pensar acciones que sean más efectivas ante situaciones similares.

- **Visibilización de algunas infancias:** Nos llamó la atención que dentro de las ideas de dos estudiantes sólo se valoraran algunas infancias o juventudes como portadoras de un aprendizaje para las nuevas generaciones de niños o niñas. Pensamos que estas ideas pueden ser el resultado de una formación escolar tradicional, que evidencia sólo el rol que han asumido en la historia los “grandes personajes”. Que conozcan con mayor precisión el aporte de algunos jóvenes políticos, intelectuales, militares o religiosos que tuvieron una vida política importante una vez adultos también puede ser una razón que facilite justificar qué se podría aprender al estudiar su infancia. Como podremos ver a través de sus testimonios, se pone énfasis en este tipo de personajes, que podríamos decir que escapan a la normalidad de ser niño, niña o joven en la historia: “Hay niños-como, por ejemplo, Tutankamón que partieron siendo faraones, entonces eran como hijos de los dioses, tenían tanto poder que eran como... como, por ejemplo, Juana de Arco luchó... entonces yo veo que han marcado una gran importancia... entonces, es así como jóvenes, a través de experiencias que han vivido han podido sacar eso adelante, y a partir de eso hemos podido aprender” (Boris, 14 años). A pesar de que Boris, a través de todas sus respuestas mostró la necesidad de incluir a todos los niños y las niñas en la historia que se enseña y aprende en la escuela, al momento de enfrentarse ante la pregunta de qué podría aprender de las experiencias de ellos y ellas, sólo pudo hacer referencia a este tipo de jóvenes que, como ya señalábamos, se escapan al modelo común de niños, niñas o jóvenes, y se acercan a través de sus actos más a lo que sería ser un adulto.

CONCLUSIONES

Luego de desarrollar el grupo focal con los estudiantes de los profesores que formaron parte de nuestra investigación, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- 1.- Los estudiantes valoran a niños, niñas y jóvenes como actores de la historia. Sustentan su posición en el protagonismo que ellos y ellas mismas han asumido en el último tiempo como participantes de la historia política y social de nuestro país, debido a su participación en las movilizaciones estudiantiles por el fin al lucro en la educación chilena. Esta conquista de un espacio en la historia presente de Chile denota el desarrollo de la conciencia histórica y ciudadana (Santisteban y Pagès, 2011), ya que son capaces

de establecer relaciones entre el pasado (Revolución Pingüina² del año 2006) su presente (movilizaciones estudiantiles del año 2013) y los efectos que sus acciones podrían tener en la construcción de otra educación.

- 2.- Los estudiantes son conscientes que la historia que aprenden en la escuela no da cabida de manera permanente a presentar las experiencias de sus pares en el pasado. Consideran que esto es el resultado de: a) La invisibilidad en la que los adultos han puesto a los niños, por medio de ignorar sus ideas y opiniones; b) Las debilidades propias de la historia que aprenden, la cual sólo se centra en las experiencias de los adultos, por considerar que sólo ellas son valiosas.

- 3.- Aunque todos los estudiantes declararon que niños, niñas y jóvenes tienen historia, se pueden reconocer en el discurso de algunos de ellos contradicciones. Para algunos estudiantes es más importante estudiar el pasado de aquellos niños que una vez adultos se transformaron en personajes importantes para la historia política. Pensamos que esta manera de valorar la historia de los menores responde al peso de una enseñanza centrada en los grandes actores políticos y militares del pasado.

- 4.- Los estudiantes consideran la enseñanza de la historia en general, y de la infancia en particular, como un espacio propicio para aprender a actuar sacando lecciones de los errores del pasado.

Las opiniones de los estudiantes dejan en evidencia que consideran que es necesario que la historia que aprenden empiece a abordar el protagonismo de sus pares en el pasado, ya que para ellos y ellas esta sería una manera de restar poder a una mirada adulto-céntrica de la construcción del futuro, que ha ignorado o silenciado el rol que han tenido los menores en el cambio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid. Taurus.
- Burke, P. (1999). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En Burke (Coordinador). *Formas de hacer historia*. Editorial Alianza.
- Carretero, M y Kriger, M. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En Carretero, Mario; Voss James coordinadores. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- De Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid. Editorial Alianza.
- Olivares, R. Pinochet, S. Villalón, G. (2004). *Los discursos sobre el nacionalismo y la modernización en Chile (1900-1929)*. Santiago. UMCE.
- Pagès, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En Guimaraes Fonseca, Selva; Gatti Junior, Décio. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia. EDUFU/PAPEMING, 17-31.

² En Chile, se denominó Revolución Pingüina al movimiento estudiantil iniciado en el año 2006. Se le puso este nombre debido al color del uniforme que utilizaban los estudiantes de los colegios públicos.

- Pagès, J y A. Santisteban (2011). Enseigner et apprendre l'histoire en Catalogne. Éthier, M. ; Lefrancoise, A. y Cardin J.-F. (dir.): *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (pp. 359-376). Presses de l'Université Laval.
- Rojas, J. (2007). Los derechos del niño en Chile, una aproximación histórica, 1910-1930. *Revista Historia*, 40 (1), 129-164.

INDIOS NORTEAMERICANOS Y OTRAS MINORÍAS INVISIBLES EN LA HISTORIA DE LOS ESTADOS UNIDOS. ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO¹

SANTIAGO PREGO GONZÁLEZ

Universidade de Santiago de Compostela
santiago.prego@usc.es

XOSÉ ARMAS CASTRO

Universidade de Santiago de Compostela
xose.armas@usc.es

CARME ALVARIÑO ALEJANDRO

IES de Sar (Santiago de Compostela)
c.alvarinho@mundo-r.com

LA HISTORIA DE LOS ESTADOS UNIDOS COMO OBJETO HISTORIOGRÁFICO Y EDUCATIVO

El protagonismo de los Estados Unidos en los asuntos políticos, económicos y culturales de los últimos setenta años es difícil de discutir. Su papel en las dos guerras mundiales le proporcionó la condición de gran potencia de la segunda mitad del siglo XX, una posición que trató de mantener en competencia con la Unión Soviética durante casi cincuenta años y que actualmente se ve cuestionada por los efectos de la crisis económica, los conflictos globales y el surgimiento de nuevos centros de poder.

Como consecuencia de su relevancia internacional, los hechos que tienen lugar allí reciben una amplia cobertura en los medios de comunicación, lo que unido a otras formas culturales como el cine, la literatura o la música, justifica que los Estados Unidos ocupen un lugar relevante en las representaciones sociales de la población sobre los acontecimientos contemporáneos. Sin embargo, esta situación no ha tenido su correspondencia en la historiografía española. La presencia de la historia de Estados Unidos en los currículos universitarios, el volumen de publicaciones académicas o de divulgación, así como la nómina de historiadores especializados en el tema han sido escasos y carecen de la tradición académica de otros países europeos.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto COMPSOCIALES (EDU2012-37909-C03-01) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en el Plan Nacional de I+D+i y de las redes de excelencia: Red14 (del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016) y NEDAT (EDU2014-51720-REDT).

Sin embargo, en los últimos años asistimos a un despertar del interés por lo estadounidense ligado a los acontecimientos que han tenido lugar en los últimos años y que han cuestionado su posición hegemónica en el mundo. Los atentados del 11 de Septiembre, la Segunda Guerra de Irak y el estallido de la crisis financiera han vuelto a los Estados Unidos al primer plano de la opinión pública mundial. En España, las noticias que llegaron sobre estos acontecimientos pusieron de manifiesto las carencias respecto al conocimiento de la historia estadounidense, lo que dificultaba la comprensión de lo que estaban ocurriendo en el mundo. Todo esto ha favorecido que la historiografía española sobre los Estados Unidos comience a prestar atención a aspectos como las relaciones bilaterales, el papel estadounidense en la modernización española o las políticas culturales (Del Hoyo, 2005)

La presencia de la historia de los Estados Unidos en los currículos de la educación secundaria aparece de forma muy genérica dentro de la materia de Ciencias Sociales en la ESO y, de una forma más explícita, en la Historia del Mundo Contemporáneo de Bachillerato. Un examen rápido permite observar que los Estados Unidos son mencionados únicamente en el acontecimiento clave de su independencia y siempre dentro de un marco más amplio como los movimientos políticos y sociales que ocasionaron el fin del Antiguo Régimen. Las otras ocasiones, aún sin hacer una referencia expresa, se corresponden con procesos históricos más generales en los que los Estados Unidos han jugado un papel fundamental, como la Gran Depresión, las dos guerras mundiales o la Guerra Fría.

Una de las carencias del currículo escolar es la escasez de referencias a aspectos de la historia norteamericana como el exterminio de la población india en la conquista del Oeste durante el siglo XIX, el sometimiento a esclavitud de contingentes de población traída de África, su intervención imperialista en el continente sudamericano a comienzos del XX, o el auge de movimientos sociales, como el Ku Kux Klan o grupos de extrema derecha, que trataron de evitar la expansión de los derechos civiles en la década de los sesenta y setenta del siglo pasado. Se trata de fenómenos históricos que permitirían al alumnado tener una imagen más rigurosa de la construcción nacional estadounidense, no tan ligada al éxito y más atenta a aquellas minorías que sufrieron abusos, marginación y exterminio en el camino hacia lo que es hoy Estados Unidos. La ausencia del tratamiento crítico de estas temáticas en el contexto escolar ha permitido que las representaciones de los estudiantes en relación con la historia de los Estados Unidos sean deudoras del cine, la televisión, Internet y los discursos sociales.

REPRESENTACIONES Y NARRATIVAS HISTÓRICAS. UNA FORMA DE APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES

La teoría de las representaciones sociales inaugurada por Serge Moscovici a mediados del siglo XX y continuada por muchos seguidores (Wagner et al., 2007; Jodelet, 2008), ha contribuido a esclarecer los mecanismos a través de los cuales las personas y los

grupos atribuimos significado a objetos, acontecimientos o fenómenos sociales. Según esta teoría, las representaciones sociales son una forma de conocimiento específico que se sitúa en la intersección entre el conocimiento científico y el saber de sentido común, permitiendo a las personas manejarse en la vida diaria en medio del continuo flujo de informaciones. Las representaciones sociales son, siguiendo a Moscovici (en Duveen & Loyd, 2008):

Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo lugar, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar de una forma inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (pp. 29-30).

Siendo las representaciones construcciones sociales, en su formación resultan decisivas las condiciones históricas en que se desenvuelven las personas, su inserción en un determinado grupo (de género, clase, edad, cultura, etc.) y las instituciones con las que interactúan (la familia, la escuela o los medios de comunicación).

La teoría de las representaciones sociales se ha proyectado desde la psicología social hacia otras ciencias sociales y, para lo que aquí nos interesa, al ámbito de la educación. En el terreno de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, diversos autores han prestado atención a la formación e interpretación de las representaciones sociales de los estudiantes en relación con diferentes contenidos históricos. Sólo citaremos tres ejemplos recientes.

Un grupo de investigadores sociales encabezado por James H. Liu (Liu et al., 2005) llevaron a cabo una amplia encuesta con jóvenes de 12 países en la que se pretendía identificar sus representaciones sobre los personajes y acontecimientos que han tenido un mayor impacto en la historia mundial de los últimos 1.000 años. Los resultados pusieron de manifiesto que los acontecimientos de tipo político, especialmente las guerras, y los varones europeos y norteamericanos con funciones políticas y militares relevantes ocupaban los lugares más destacados en esas representaciones, más allá de las variaciones previsibles de unos países a otros. Por su parte, Carretero y Kriger (2008) han estudiado, a través de entrevistas a estudiantes argentinos de educación primaria y secundaria, las representaciones que manejan sobre el “Descubrimiento” de América, poniendo de manifiesto la influencia de la escuela, pero especialmente de las conmemoraciones y otras políticas públicas. Para terminar, y refiriéndonos a la historia de los Estados Unidos, varios autores han desvelado las representaciones (valdría decir la invisibilidad) de las minorías india y afroamericana en la historia oficial de los Estados Unidos, mostrando la contribución de las políticas públicas, los medios de comunicación y los estándares educativos a la construcción de estas representaciones (Journell, 2008; Simpson, 2010; Anderson 2012).

Una de las expresiones más genuinas de las representaciones sociales, especialmente en el ámbito del aprendizaje de la historia, son las narrativas históricas producidas por los estudiantes. En el análisis de las narrativas históricas resultan especialmente útiles las aportaciones de Rüsen (2010) sobre el desarrollo de la conciencia histórica, un modo específico de orientación temporal en situaciones reales de la vida cotidiana que relaciona el pasado con el presente confiriendo así una perspectiva futura a la realidad actual. Con la intención de establecer categorías que permitan analizar las manifestaciones empíricas de la conciencia histórica, Rüsen identifica cuatro tipos de estructuras narrativas con un creciente nivel de complejidad que, al mismo tiempo, mantienen relaciones estrechas con diferentes corrientes historiográficas y modelos de aprendizaje histórico.

- Tradicional. El pasado aparece ejerciendo una influencia decisiva sobre el presente promoviendo la continuidad de las tradiciones, las costumbres y el sistema de valores.
- Ejemplar. Las experiencias del pasado se presentan como casos o ejemplos que personifican reglas generales de la conducta humana. La historia es vista como un recuerdo del pasado que nos proporciona lecciones para el presente.
- Crítica. Produce discursos rupturistas con las creencias y los valores tradicionales, resalta las diferencias entre pasado y presente y ofrece contranarrativas que ponen en perspectiva histórica y relativizan las ideas y las conductas humanas.
- Genealógica (o genética). Concilia cambio y diferencia en las relaciones entre pasado, presente y futuro. Los relatos de los acontecimientos del pasado nos dicen algo importante sobre nuestras vidas presentes y nuestras elecciones futuras. La pluralidad de puntos de vista y el reconocimiento del «otro» forman parte de una conciencia histórica y moral.

En el contexto escolar los discursos históricos tradicionales y ejemplares son más frecuentes, y menos habituales los críticos y genealógicos. Los primeros son los que informan buena parte de los currículos escolares y las prácticas profesionales de los profesores, los segundos requieren un esfuerzo mayor tanto para el profesorado como para el alumnado. Estas categorías nos permitirán aproximarnos al desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes a través de las narrativas sobre la historia de los Estados Unidos.

CONTENIDO Y MÉTODO

Este trabajo se funda en el análisis de las producciones escritas de un grupo próximo a 50 estudiantes de 1º y 2º curso de bachillerato (16-18 años) de un Instituto de Educación Secundaria de Santiago de Compostela, con una extracción sociocultural característica de clase media urbana muy similar a la de otros centros educativos de la ciudad.

La información se ha recogido a lo largo de los cursos 2012/13 y 2013/14 a través de una encuesta que consistía en varios ítems de los cuales aquí analizaremos solamente tres. En el primero los estudiantes debían señalar cinco acontecimientos importantes de la historia de los Estados Unidos. El segundo les solicitaba los nombres de 5 personajes que tuviesen un papel relevante en la historia de los Estados Unidos. Finalmente, el tercero ofrecía tres imágenes en las que aparecían representados un grupo de colonos blancos norteamericanos avanzando hacia el Oeste, un grupo de nativos norteamericanos en su poblado, y un grupo de hombres y mujeres negros trabajando el campo; a partir de estas imágenes se les solicitaba que elaborasen un relato breve sobre la formación de los Estados Unidos utilizando como estímulos: indios, colonos, afroamericanos, colonias, libertad y esclavitud. La información se recogió antes de que los contenidos sobre los Estados Unidos fuesen tratados de forma específica en el aula.

REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE HISTORIA DE LOS ESTADOS UNIDOS: ACONTECIMIENTOS, PERSONAJES, Y NARRATIVAS

La información recogida muestra una gran variedad de imágenes sobre la historia norteamericana en la memoria de los estudiantes. Unos valores que, sin embargo, varían en función de las tareas que se les demanda. Si en la enumeración de acontecimientos y personajes hay una preeminencia de la historia política y tradicional, en el capítulo de las narrativas sobre los orígenes de los Estados Unidos nos encontramos con producciones de todo tipo, algunas con un nivel de conciencia histórica nada desdeñable.

En el primer caso, y en la línea de lo que han revelado estudios precedentes (Liu et al., 2005), los acontecimientos políticos se sitúan a la cabeza del imaginario histórico de los estudiantes, con una clara presencia de las guerras, magnicidios o revoluciones. Una preeminencia que se explica por el peso de lo político en la historia escolar, la mayor difusión de las guerras y la política en los discursos sociales y la presencia de los acontecimientos recientes en los medios de comunicación. La tabla que recoge los diez acontecimientos y personajes más mencionados por los estudiantes desvela una ausencia clamorosa de eventos de tipo cultural, científico o social. El siglo XX aparece en las representaciones de los estudiantes como un período efervescente y convulso, donde se produjeron las bases del mundo actual. Tan solo la crisis económica del período de Entreguerras rompe esta hegemonía de lo político; y la revolución americana del siglo XVIII o la llegada de Colón a América en 1492 son los únicos ejemplos anteriores al siglo XIX.

Principales acontecimientos y personajes de la historia de los Estados Unidos con el número de menciones recibidas (n= 46)			
Acontecimientos		Personajes	
11 de Septiembre	14	Barack Obama	23
La 2ª Guerra Mundial	14	George W. Bush	19
Crack del 29	13	John F. Kennedy	11
Guerra Fría	9	Franklin D. Roosevelt	10
Guerra de Independencia	8	Abraham Lincoln	9
Descubrimiento de América	7	Michael Jackson	8
La 1ª Guerra Mundial	7	George Washington	7
Asesinato de Kennedy	5	Woodrow Wilson	4
La bomba atómica	4	Marilyn Monroe	4
Guerra de Vietnam	4	Bill Clinton	3

Esta hegemonía de la historia tradicional está presente también en el ámbito de los personajes. Los líderes políticos son las figuras más representativas de la historia estadounidense, encabezados por su actual presidente, el más mediático de todos. Tras los presidentes aparecen miembros del *star-system* y personalidades del mundo del deporte. Existe una ausencia llamativa de grupos sociales excluidos de los discursos históricos, como las mujeres, los nativos norteamericanos y los afroamericanos. Tan solo Rosa Parks o Martin Luther King, con menciones muy puntuales, son las excepciones. El cuadro general muestra una historia de los Estados Unidos dirigida por una población blanca, masculina, anglosajona y protestante, en la que faltan sectores que han tenido un papel muy importante en su construcción nacional, pero una presencia escasa en los relatos históricos oficiales.

El segundo objeto de este análisis son las narrativas de los estudiantes sobre el proceso de formación de los Estados Unidos apoyándose en imágenes y en las palabras estímulo señaladas. Para esto nos serviremos de las categorías narrativas establecidas por Rüsen (2010), tratando de identificar los tipos de discursos más representativos.

La revisión de las producciones de los estudiantes desvela la dificultad de un grupo reducido de estudiantes para elaborar narrativas históricas de cierto rigor y coherencia, ya sea por falta de información o por la falta de competencia narrativa. El ejemplo que ofrecemos a continuación representa la incapacidad para elaborar un discurso coherente sobre los orígenes de los Estados Unidos: «... Había grupos diferentes, los nativos norteamericanos, los colonos europeos, etc. No sé explicar bien cómo fueron los orígenes de los Estados Unidos».

La mayor parte de los relatos de los estudiantes son encuadrables en las dos primeras categorías propuestas por Rüsen (narrativa tradicional y ejemplar) en las que el alumnado establece una cierta argumentación de las causas y efectos de la llegada de

los europeos al continente norteamericano y en la que está presente la idea de los abusos que acompañaron a la conquista:

En sus inicios, el país estaba habitado por los nativos norteamericanos. Cuando comenzó la inmigración de los colonos europeos, esclavizaron a los afroamericanos, que apenas conocían la libertad.

Este relato presenta rasgos manifiestamente tradicionales al considerar la presencia de los nativos norteamericanos como un hecho poco relevante, y los afroamericanos son vistos como inferiores (“apenas conocían la libertad”). La explotación o sometimiento de las minorías es vista como algo casi natural, y la superioridad de los colonizadores es aceptada de forma indiscutible. De este modo los acontecimientos del pasado y su explicación encuentran una continuidad y prolongación en el presente.

Un segundo grupo de narrativas muestran una mayor complejidad, manejan una mayor cantidad de información y explican los orígenes de los Estados Unidos como un ejemplo de formación de un Estado en el que parecen expresarse reglas históricas de carácter general. En este sentido, participan de la categoría de narrativas ejemplares de Rüsen. Este es el caso de un estudiante que vivió en los Estados Unidos y cuya experiencia personal así como los discursos oficiales han influido en la configuración de su imagen de la historia del país:

Ha sido un origen complicado y difícil. No olvidemos que en cualquier colonia del mundo el país colonizador se ha impuesto a los nativos. Además, en este caso, no se colonizó con un afán imperialista ni de enriquecimiento. Los europeos que emigraron estaban forzados a ello. La expansión hacia el Oeste era necesaria.

En él se puede observar una clara asociación de los orígenes de los Estados Unidos como un proceso violento y conflictivo, con una secuenciación temporal lógica de los acontecimientos, pero asume la conquista como algo normal que se ha repetido en otros momentos de la historia. La emigración europea y la expansión hacia el Oeste aparecen como fenómenos inevitables y esto justifica la imposición de los colonos sobre los nativos norteamericanos.

Finalmente nos encontramos con el grupo de las narrativas en las que se hacen visibles rasgos de las categorías crítica y genealógica de Rüsen. Manejan la información de forma ágil y coherente, poseen una estructura bien definida e incorporan perspectivas críticas sobre los procesos de dominación, llegando a emitir una cierta valoración moral de los acontecimientos que relatan. En el caso de un/una estudiante, los indios son reconocidos como la población nativa que fue desplazada de sus tierras por los colonos blancos que, a su vez, también sometieron a esclavitud a la minoría afroamericana, llegando a establecer una valoración negativa (el provecho particular) de tales acontecimientos:

Estados Unidos comenzó siendo un país en el que vivían los indios (nativos), que con la llegada de los colonos fueron desplazados de sus tierras. Después estos también explotaron a muchos afroamericanos bajo duras condiciones. Todo para sacar provecho de un territorio que no les pertenecía

Alguna de estas narrativas alcanza un mayor nivel de elaboración incorporando rasgos de la categoría genealógica de Rüsen. En este caso un o una estudiante hace un relato coherente y evolutivo de las relaciones entre nativos norteamericanos, colonos blancos y comunidad afroamericana, haciendo derivar las manifestaciones de racismo existentes en el pasado y en la actualidad en la sociedad norteamericana de los procesos de sometimiento y explotación de las minorías india y afroamericana por parte de la población blanca:

Tras el descubrimiento de América en 1492 los nativos norteamericanos comenzaron a verse alcanzados por los colonos europeos, viéndose sometidos. A partir de aquí comenzó un proceso que esclavizó a los afroamericanos que tardó en desaparecer y dejó una huella de racismo.

El análisis realizado en el contexto de aula sobre las representaciones de los estudiantes a propósito de la historia de los Estados Unidos pone de manifiesto la utilidad de identificar sus representaciones, hacer que los estudiantes tomen conciencia de sus orígenes e implicaciones, y crear situaciones educativas que permitan revisarlas y reconstruirlas en contacto con informaciones y perspectivas alternativas que hagan visibles a los grupos sociales, las ideas y los valores relegados u ocultados en los relatos históricos oficiales. De este modo los estudiantes podrán avanzar en la competencia narrativa y en el desarrollo de la conciencia histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. B. (2012). Misplaced Multiculturalism: Representations of American Indians in U.S. History Academic Content Standards. *cCurriculum Inquiry* 42 (4), 497-509.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 20 (2), 229-242.
- Del Hoyo, A. (2005), Estados Unidos desde la historiografía española. *Ayer*, 59, 299-309.
- Duveen, G. & Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Barcelona: Gedisa.
- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. [En línea] *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 411-430. Accesible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x/pdf>
- Journell, W. (2008). When Oppression and Liberation Are the Only Choices: The Representation of African Americans within State Social Studies Standards. *Journal of Social Studies Research*, 32 (1), 40-50.
- Liu, J. H. et al. (2005). Social Representations of Events and People in World History across Twelve Cultures. [En línea] *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2 (36), 1-21. Accesible en: http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/12th_lab_scientificmaterial/valencia/Liu.pdf

- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competencia narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa á consciência moral. En M. A. Schimdtt, I. Barca, E. de Rezende (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino da história* (pp. 51-77). Curitiba (Brasil): Editora UFPR.
- Simpson, M. (2010). Invisibility and Visibilty of American Indian Peoples in Current U.S. History Textbooks: Use of the 'Other' in Constructing National White Identity. . [En línea] *Social Science Research Netwok* 1609907. Accesible en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1609907
- Wagner, W. et al. (2007). Theory and Method of Social Representations. [En línea] *London School of Economics Research Online*. Accesible en: <http://eprints.lse.ac.uk/2640>

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ESTRATEGIAS PARA HACER VISIBLE AL JOVEN CIUDADANO

LANA DE SOUZA CAVALCANTI
Universidade Federal de Goiás/Brasil
ls.cavalcanti@uol.com.br

VANILTON CAMILO DE SOUZA
Universidade Federal de Goiás/Brasil
souzavanilton@ig.com.br

La investigación en el campo de la Didáctica de la Geografía ha buscado insistentemente orientar sus reflexiones y propuestas de experiencias formativas desde el entendimiento de que la enseñanza de esa disciplina es relevante para la sociedad. Esa orientación está relacionada a la búsqueda de un sentido a esa enseñanza. La Geografía escolar, de hecho, sirve para proporcionar a los alumnos elementos para pensar sobre el mundo en que vivimos y sobre el lugar que ellos ocupan en ese mundo. Se trata de construir, a través del estudio geográfico, un modo diferente de pensar sobre temas espaciales diversos y, además, de pensar que el mundo puede ser diferente de lo que es. A través de temas y contenidos geográficos se puede enseñar a ver el mundo más allá de la propia vida individual, se puede enseñar a articular los problemas individuales vinculados a la felicidad, la afectividad, el empleo, el ocio –dimensiones muy apreciadas por los alumnos jóvenes– con cuestiones sociales más amplias conectadas a los problemas de desigualdad social en muchos países, a los problemas ambientales, a la pobreza y al hambre, y, con eso, enseñar a construir, a partir de su vida cotidiana, el juego de escalas.

A partir de esos apuntes se considera que se da una estrecha relación entre la enseñanza de la Geografía y la vida cotidiana. Con la intención de desarrollar esa idea, el trabajo ahora presentado discutirá una enseñanza de la Geografía enfocada a la formación ciudadana de los jóvenes escolares y a estrategias que posibiliten la visibilidad de esos jóvenes en la sociedad a partir de sus prácticas cotidianas. En ese sentido, presentaremos los resultados de una intervención didáctica en una escuela de la enseñanza fundamental a fin de reflexionar sobre las potencialidades de la enseñanza de Geografía con la meta de propiciar el protagonismo de los jóvenes en el medio social.

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”.

JÓVENES ALUMNOS, APRENDIZAJE GEOGRÁFICO Y CIUDADANÍA

Al encontrarse con las demandas de la práctica cotidiana en la escuela, el profesor (en particular el de Geografía) tiene ante sí alumnos, sobre todo jóvenes alumnos. Frente a ellos, es necesario preguntarse: ¿quién es ese alumno?, ¿cómo es su historia de vida?, ¿quiénes son sus familiares?, ¿cómo y dónde viven?, ¿qué tipo de práctica espacial realizan?

Para ir dando respuestas a esas cuestiones, se puede destacar que los jóvenes alumnos en el contexto de su mundo cotidiano escolar y en su lugar de vivencia son portadores de deseos y de necesidades, como sujetos de su propio desarrollo social, afectivo e intelectual. En ese proceso, es función de la escuela, y de la Geografía escolar, potenciar esos deseos, para darles visibilidad social y ciudadana.

La escuela tiene como papel social contribuir a que los jóvenes alumnos, empoderados con los conocimientos curriculares y extra-curriculares vehiculados en esa institución, puedan ejercer su vida cotidiana con una mayor inserción social, que estén en mejores condiciones para participar del movimiento social en busca de ampliación del reconocimiento de diferentes y diversos grupos y demandas. Se trata, así, de contribuir a cualificar su práctica cotidiana en espacios colectivos, sobre todo en los espacios urbanos.

Con base en esas demandas, se entiende que el estudio y la sistematización de los conocimientos sobre la ciudad y la región en que se vive, contribuye de forma evidente a la formación del alumno como ciudadano, pues la relación del sujeto con la sociedad y con el espacio está mediada por sus conocimientos. Para las prácticas ciudadanas de jóvenes en su contexto cotidiano es fundamental tomar en consideración la autonomía, sin la cual esos jóvenes no participarían activamente en la gestión de la sociedad, teniendo como referencia su realidad socioespacial y su papel en esa realidad. La canalización, a través de los conocimientos y saberes de la Geografía, puede dar mayor visibilidad a las prácticas en los espacios cotidianos.

Se apuesta en esa formación de los jóvenes escolares como sujetos críticos capaces de pensar políticamente sobre todas las instancias e instituciones que componen la gestión de la ciudad, que piensen más allá de las apariencias y que valoren el bien común. Se pretende formar una juventud que sea protagonista en el proceso de construcción de sus lugares de vivencia, creativa y capaz de proponer alternativas aplicables y eficaces, para que la calidad de vida en las ciudades se construya colectivamente. Una juventud que actúa para desempeñar sus papeles en sus actividades cotidianas (estudiantiles, personales, de ocio, de residencia, etc.), cumpliendo sus deberes y gozando de los derechos de ejercer sus derechos como ciudadanos y sujetos del presente.

Para la expresión del concepto de ciudadanía, se añade otra dimensión destinada a ser trabajada con la formación ciudadana en la enseñanza de la Geografía: es la noción de ciudadanía que "ejercita el derecho a tener derechos, aquella que crea derechos, en el mundo cotidiano, en la práctica de la vida colectiva y pública"², destacándose su dimensión

espacial en términos de derecho a la ciudad³, derecho al usufructo de la ciudad, derecho a habitar la ciudad (que no significa consumir, sino vivir la ciudad). La Geografía Escolar contribuye con esa formación a garantizar que la escuela tiene una responsabilidad directa e indirecta con la ciudadanía. Directa, cuando posibilita a las personas la construcción del conocimiento espacial y la toma de conciencia crítica sobre la realidad donde se convive. Indirecta, cuando se cree que el saber científico y la conciencia crítica posibilitan otras prácticas capaces de cambiar la realidad, prácticas que dan visibilidad al joven en la vida cotidiana.

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PARA HACER VISIBLE AL JOVEN CIUDADANO

Teniendo como base los fundamentos apuntados anteriormente, consideramos relevante experimentar estrategias formativas para la profesionalización del docente de Geografía, en el ámbito de la Universidad Federal de Goiás (UFG), poniendo el foco en la formación y participación ciudadanas. El desarrollo de esa investigación se guió por la convicción de que la meta de la enseñanza de Geografía, más que la asimilación pasiva y reproductiva de contenidos geográficos, es promover el desarrollo amplio del alumno para su actuación como ciudadano en la sociedad. La atención se centró en la formación inicial de profesores de Geografía en la Universidad, poniendo el foco en su objetivo de formación ciudadana. Las perspectivas de ciudadanía han sido reconocidas en los últimos tiempos, dadas las intensas demandas de inclusión social, de respeto a la diversidad y de derechos más amplios para unas mejores condiciones de vida y de supervivencia. Además de lo apuntado anteriormente sobre la ciudadanía, destacamos que se trata de una concepción amplia y multidimensional de la ciudadanía⁴.

La investigación fue de naturaleza cualitativa, considerándose pertinente para los objetivos de ese trabajo la modalidad de investigación colaborativa. Las actividades dirigidas a la elaboración de estrategias para la formación ciudadana del profesor de Geografía fueron realizadas en dos etapas, todas ellas teniendo como presupuesto una colaboración entre la Universidad y la escuela básica. La primera consistió en aplicar proyectos de intervención en el ámbito de las prácticas curriculares de alumnos del curso de graduación en la UFG. En esa etapa se realizaron cuatro proyectos en escuelas públicas de Goiânia por parte de cuatro parejas de alumnos en prácticas que a la conclusión del trabajo apuntaron la necesidad de desarrollar una experiencia semejante con más tiempo. De ahí el desarrollo de la segunda etapa de la investigación. Esta consistió en realizar una intervención didáctica en una escuela de un municipio de la Región Metropolitana de Goiânia. La ciudad seleccionada fue Catuarí, Goiás, una pequeña ciudad de aproximadamente 5.000 habitantes. Esa etapa consistió en una posibilidad más

² Cavalcanti, 2001, p. 20.

³ Lefebvre, 1991.

⁴ Benevides, 2004.

consistente de realizar una intervención didáctica, con la participación de todo el equipo de la investigación, lo que se plasmó en una actividad que proporcionó a los alumnos de la escuela acciones como protagonistas de la planificación y gestión de la ciudad, dando así visibilidad a sus prácticas.

La intervención didáctica realizada fue particularmente relevante, pues a partir del trabajo de los alumnos en prácticas con los alumnos del 7º año B, teniendo como tema “las migraciones de población en Caturai”, se redactó una carta, expresando sus deseos en relación a la ciudad donde viven, carta que fue posteriormente enviada a la Cámara de Concejales de la Ciudad y al Alcalde. El objetivo de esa actividad fue desarrollar una intervención que posibilitara a los alumnos en prácticas participantes experimentar una práctica ciudadana por medio de la enseñanza de Geografía, focalizada en un contenido específico de Geografía y en la colaboración entre la escuela y los órganos municipales de planificación de la ciudad. Y ello hizo, además, visibles determinados problemas sociales relacionados con las migraciones.

Los pasos de la propuesta metodológica fueron: formación del equipo, visita a la Escuela en Caturai, discusión de la temática, trabajo de campo sobre el área urbana del municipio, planificación y desarrollo de las clases, propuesta de redacción de la carta (elaborada por los alumnos de la escuela conteniendo sus reivindicaciones sobre la ciudad, entregada en la Cámara Municipal y en el Gabinete del Alcalde) y entrevista con los participantes de la investigación.

Las actividades docentes fueron definidas conforme a las orientaciones curriculares del Estado de Goiás. En esas orientaciones están los siguientes objetivos: diferenciar los tipos de migración, emigración e inmigración en el país y en el mundo; reconocer, con base en la realidad histórico-geográfica, el origen de las migraciones y de los movimientos de población en la formación territorial del municipio; comprender las permanencias y cambios culturales locales y juveniles en el espacio; comprender y valorar los intercambios culturales en el desarrollo de la población de Caturai; reconocer y valorar los patrimonios socioculturales locales y relacionarlos con otras escalas; identificar los factores relacionados con el ritmo de crecimiento de la población local, relacionándolos a otras escalas - regional, nacional y global.

A partir de la definición de la temática de la intervención, el trabajo fue planificado en 10 reuniones, contando con la participación de diferentes miembros del equipo, y dividiéndose así: dos reuniones con todo el equipo para la definición de la temática, de la metodología del trabajo y de la división de los grupos por unidades; seis reuniones para planificación de las unidades; y dos reuniones para evaluación. Hay que añadir, además, la realización de nueve encuentros con los alumnos del séptimo año de la escuela para la intervención, propiamente dicha, iniciada en febrero y concluida a finales de junio de 2014. La intervención fue desarrollada por tres alumnos de la graduación, por una alumna del doctorado y por el profesor de Geografía de la escuela. Sigue una breve descripción de dicha intervención.

Primer encuentro: tuvo como objetivo problematizar el tema sobre la migración en diversas escalas, destacando la escala local (Ciudad de Caturai) y el protagonismo de los alumnos en la construcción del problema. Los alumnos, a pesar de su juventud, ya manifiestan su voluntad de emigrar de la ciudad por diversos motivos, destacando el hecho de que el municipio es conocido por tener significativas migraciones de jóvenes hacia otras ciudades del país y hacia los Estados Unidos. La problemática en ese encuentro fue importante para desarrollar los encuentros posteriores.

Del segundo al séptimo encuentro: se realizaron las discusiones con base en contenidos relativos al tema, con el objetivo de que los alumnos desarrollaran pensamiento espacial en torno al concepto de territorio, lugar, migración. Los contenidos básicos fueron los estudios de población, destacando los movimientos migratorios en diversas escalas y la densidad demográfica. Se remitió, además, a contenidos relativos a la Ciudad de Caturai en el contexto de la Región Metropolitana de Goiânia y a contenidos sobre la relación ciudad-campo, teniendo como foco central la realidad del municipio. La metodología se desarrolló en clases dialogadas entre profesores-alumnos, alumnos-alumnos, trabajo de campo en la ciudad de Caturai, actividades en grupos de alumnos de la escuela, siempre teniendo al alumno como sujeto del aprendizaje y como sujeto susceptible de visibilidad en la participación ciudadana. Para los contenidos trabajados en los encuentros, se utilizaron diversos lenguajes (mapas, cómic, películas, textos, imágenes diversas).

En el octavo encuentro se inició un debate sobre las prioridades para la ciudad de Caturai, desde la perspectiva de esos sujetos (alumnos del séptimo año). Hubo discusión en grupos, cuando fueron presentando las propuestas en relación con la ciudad, debatieron y eligieron las prioridades y, en el noveno encuentro, redactaron una carta para ser entregada en los órganos de planificación y gestión del municipio. Siguen algunos puntos de la carta redactada por los alumnos del séptimo año:

Sr. Presidente de la Cámara Municipal de Concejales, nosotros, alumnos del 7º año B, del Colegio Provincial Moisés Santana, [...] amparados en nuestras atribuciones de ciudadanos, traemos a vuestro conocimiento nuestra relación de reivindicaciones urgentes para nuestra ciudad: [...] 1 – Inmediato funcionamiento de la guardería, pues sabemos cuán importante es para las familias de esta ciudad que haya un local apropiado para que dejen a sus niños [...]; 2 – Señalización y mantenimiento de las vías públicas. En nuestro municipio, las calles no poseen señalización y en algunos puntos están con serios problemas estructurales, por ejemplo las erosiones causadas por las inundaciones que dejan agujeros y desnivelan los caminos de adoquines; 3 – Reforma del polideportivo. Es conocida por todos la precariedad de nuestro polideportivo, y en un municipio en el que tenemos en el fútbol sala femenino una representación que nos llena de orgullo [...]; 4 – Reforma del hospital. Mejora en la estructura, y más profesionales, pues nuestra ciudad merece una atención médica de calidad, y todos sabemos la dificultad que es tener que ir a Goiânia en búsqueda de auxilio; 5 – Fin del tránsito de camiones de la cantera por dentro de la ciudad [...] visto que los camiones cargados dañan no sólo las calles, sino que, sobre todo, comprometen las estructuras en las

casas de las calles por donde pasan; 6 – Construcción de un pista polideportiva en nuestro colegio. Sabemos que para eso dependeríamos de recursos del gobierno provincial, pero también sabemos que con algo de buena voluntad por parte de la administración municipal haría posible nuestro sueño de realizar nuestras clases de educación física; 7 – Seguridad pública, más policías y coches de policía; 8 – Mejoría del transporte, [...]. Pedimos un transporte público que interconecte nuestra ciudad saliendo de hora en hora (Alumnos del 7º año B).

Al final de la intervención realizamos una entrevista con los alumnos en prácticas participantes en la intervención sobre la importancia de la experiencia para su aprendizaje de Geografía y para su participación ciudadana, preguntándoles sobre las posibilidades de esa intervención para dar mayor visibilidad social a los alumnos en sus prácticas ciudadanas.

Teniendo como base la implicación de esos participantes, concluimos que, en líneas generales: es posible articular contenidos con la cultura de los alumnos, destacando su dimensión territorial; el tratamiento de temas de población articulados con la vida de los alumnos amplía su interés por los estudios, y eso puede ser aprovechado para ampliar esos mismos intereses hacia aspectos sociales más amplios, vinculados a intervenciones políticas con sentido en la vida cotidiana; la experiencia con proyectos de enseñanza, centrados en la formación ciudadana, contribuye a la formación del propio profesor, ayudándolo a atribuir sentido a su práctica docente centrada con mayor énfasis en estrategias que den mayor visibilidad social a los alumnos.

Se puede hacer, además, algunas reflexiones con carácter de consideraciones preliminares: las experiencias con situaciones formativas de profesores de Geografía en su recorrido inicial que se relacionan explícita y conscientemente con temas que tienen una conexión más cercana con la vida cotidiana y con sus problemas socioambientales, pueden ser estrategias potenciadoras de la formación para la ciudadanía; la realización de esta investigación supuso, al mismo tiempo, la reafirmación de la convicción de la necesidad de invertir en la producción de sentido para la enseñanza de Geografía y de que esa producción puede ser realizada por medio de proyectos de colaboración con la gestión de la ciudad.

Con experiencias como esta, los alumnos tienen la posibilidad de afirmarse, de manera visible, como ciudadanos que están conectados con los problemas y los destinos de la sociedad, partícipes, por lo tanto, de la lucha por los derechos colectivos y democráticamente definidos y por una sociedad más equitativa y con mayor justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. G. (2009). Nova “Marcha para o Oeste”: turismo e roteiros para o Brasil Central. In: Steinberger, M. (Org.). *Territórios Turísticos no Brasil Central*. Brasília: L.G.E Editora.
- Benevides, M. V. (2004). Cidadania e Direitos Humanos. In: Carvalho, J. S. (Org.) *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Cavalcanti, L. S. (2008). *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus.
- Lefebvre, H. (1991). *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes.
- Oliveira, M. P. (2002). Cidadania no Brasil: Elementos para uma análise geográfica. *GEOgraphia* (Revista da UFF), Niterói - RJ, v. III, 6, 45-54.
- Santos, M. (2007). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

DOCUMENTOS CURRICULARES Y GEOGRAFÍA ESCOLAR EN BRASIL

IVAINÉ M. TONINI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
ivaine@terra.com.br

NESTOR A. KAERCHER

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
nestorandrek@gmail.com

ROSELANE Z. COSTELLA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
ro.paulo@terra.com.br

INTRODUCCIÓN

En la turbulenta vida del maestro es más importante estar presente en el aula y tratar de hacer lo máximo con sus alumnos que planificar qué, por qué y cómo hacer actuar en relación con los contenidos. Las lecciones se repiten de la misma manera desde hace décadas, los profesores formados en los años 80 enseñan a sus alumnos tal como aprendieron en los años 70 ó 60. Esta es una realidad que afecta a la mayoría de los profesores brasileños. No es necesario hacer investigación a fondo al respecto, basta con moverse por los pasillos de muchas escuelas brasileñas y ver el coro de los alumnos que repiten la tabla de multiplicar, los verbos, las capitales y otros datos que se pierden en el vacío una vez que estos niños salen de la escuela.

Pero ¿qué es lo que gobierna esta lógica cotidiana de la escuela? ¿Qué puntos en común deben tener las escuelas con el mundo cotidiano de los alumnos? ¿Qué hay de común entre los diversos planes de estudios de la escuela brasileña? ¿Un brasileño formado en una escuela pública brasileña en qué es competente? Las respuestas están en documentos externos a la propia escuela, en documentos incluso bien intencionados y pensados para cada área de conocimiento y cada materia escolar; documentos curriculares que indican un camino a través del cual cada escuela se ajusta cada escuela a su contexto. El problema de una falta de unidad debidamente diversificada es la forma en que el contenido de estos documentos se transforma en prácticas docentes cotidianas.

Las directrices y matrices que ahora están guiando la enseñanza en Brasil generan otros documentos que circulan internamente en las escuelas dirigen los Programas Políticos Pedagógicos (PPP) de las escuelas. En la esencia de esos programas se halla la filosofía de cada escuela y a partir de esta filosofía se llevan a cabo los currículos. En muchos centros escolares el currículum destaca la relación de contenidos, y este aspecto

es el más importante para los profesores y coordinadores, mientras que la adecuación de las prácticas pedagógicas a la filosofía del PPP es poco o nada tenido en cuenta en la vida cotidiana de la escuela.

La estrecha relación que debería existir entre la organización curricular y la realidad del estudiante no se da en la práctica en las escuelas de Educación Básica en Brasil.

Los estudios muestran resultados negativos de la educación de Brasil en relación con otros países. Tenemos una gran cantidad de contenidos que componen los documentos curriculares de las escuelas que tienen poco o nada que ver con el aprendizaje. Es como si tuviéramos muchos contenidos escolares, pero no supiéramos que hacer con ellos.

GEOGRAFÍA, ENSEÑANZA Y DOCUMENTOS CURRICULARES

En la mayoría de los colegios, en la asignatura de geografía, los contenidos son definidos por bloques de continentes o espacios cerrados, de forma estanca y alejada del pensamiento de los estudiantes. En cada año de la escolaridad se estudia un continente o un grupo de continentes separados por trimestres. Parece que, por influencia de la mentalidad religiosa, las escuelas y los profesores siguen esta lógica de la distribución sin cuestionar la validez o la falta de coherencia de esta linealidad. Parece que todas las frases pomposas que se ponen en los documentos nacionales se pierden cuando se llevan a la práctica. En una lectura de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), publicados en la década de 2000, pero aún vigentes hoy con algunos cambios (debido a su carácter normativo), a menudo encontramos frases como: “En el currículo del Ensino Medio¹, el estudio de las ciencias y de las humanidades deben ser complementarias y no excluyentes”. Y en otro lugar: “Es el momento de retomar y actualizar la formación humanística a través de una organización de la escuela y del currículo basada en principios estéticos, políticos y éticos”.

Volviendo a la distribución de los continentes por años escolares y de los elementos naturales, humanos y económicos de estos continentes por trimestres, con miles de informaciones de las tenemos que dar cuenta en un año escolar, ¿cómo recordar las palabras pomposas presentes en los documentos curriculares?, ¿cómo no van a quedar excluidas otras ciencias si uno no puede dar cuenta de la dura estructura dura impuesta por un grupo de editores que producen libros como si fueran fotocopias, cambiando alguna que otra actividad para demostrar que son innovadores?, ¿cómo pensar en principios estéticos, políticos y éticos que podrían terminar de definir los contenidos en el ámbito de las relaciones si ya está determinada la enseñanza trozos compartimentados del mundo que son expuestos sin tener en cuenta que cada pieza depende de otra y que una comprensión más compleja depende del desarrollo de las estructuras del pensamiento?

¹ En Brasil el denominado “Ensino Medio” (equivalente al Bachillerato en España) abarca tres años (de 15 a 17).

El currículo que se desarrolla en una escuela debe estar integrado en un contexto de cambio, de lectura consciente y crítica de la realidad y sobre todo de oportunidades para enseñar y aprender teniendo en cuenta el lugar del alumno.

Los contenidos escolares seriados y distribuidos por complejidad forman parte del currículo escolar. De acuerdo con los PCN (2002, p. 29), “El currículo, como plasma-ción de la ciudadanía democrática, debe contemplar contenidos y estrategias que capaciten a los seres humanos para llevar a cabo actividades en tres ámbitos acción: la vida en la sociedad, la actividad productiva y la experiencia subjetiva...”.

El mundo contemporáneo ofrece producciones simbólicas, pluridireccionales y cargadas de interpretaciones identitarias; las señas de identidad tienen que dar paso, sin perder su esencia, a los significados colectivos. Por influencia de la globalización, se acelera la homogeneización articulada en contextos peculiares: ahora somos considerados buenos porque estamos globalizados, ahora somos mejores porque somos únicos. En este mundo contemporáneo en que se encuentra la escuela, las representaciones del mundo que tienen los estudiantes, identificándose o no con ellas, afloran, o deberían aflorar, a través del conocimiento que la escuela es capaz de proporcionar. Las demandas requeridas por el volumen de información proveniente de los acontecimientos socio-espaciales del mundo hacen de la escuela un lugar donde se da la transformación de las informaciones en conocimiento.

Una de las respuestas de las escuelas para hacer frente a esta complejidad es utilizando la tecnología en sus prácticas pedagógicas. Las medidas gubernamentales aceleran las propuestas de equipamiento de las escuelas; el equipamiento informático, las aulas especializadas, los programas llegan a unas estructuras escolares poco compatibles con los requerimientos tecnológicos. Los maestros continúan con su lógica, sus concepciones, que no coinciden con la informatización. Es como si no hubiese diálogo entre profesores, administradores y tecnología.

Como dice Tonini, (2013, p. 52): “De esta forma, las tecnologías son percibidas sólo como recursos motivadores para la fijación de los contenidos que hay que trabajar en el aula. Esta constatación pone de manifiesto la necesidad de romper esta práctica reproductora, con el fin de favorecer la creatividad, la autonomía y el protagonismo de nuestros estudiantes”. La forma en que la tecnología se está utilizando en el aula no está provocando reflexiones sobre el contenido o sobre la manera en que se presentan las informaciones. Su uso se reduce a facilitar el acceso a una información cada vez más rápida y voluminosa. En muchos casos, la informatización se limita a un conjunto de posibilidades para la presentación de trabajos o textos.

En los documentos curriculares oficiales los componentes curriculares están distribuidos por áreas de conocimiento y en el nombre de cada área aparece la palabra “tecnología”: Códigos de Lenguajes y sus tecnologías; Matemáticas y sus tecnologías; Humanidades y sus Tecnologías y Ciencias Naturales y sus tecnologías. En estos documentos la tecnología significa autonomía y posibilidad de interpretación de los eventos utilizando los recursos tecnológicos, así como desarrollo de capacidades que permitan a

los estudiantes transformar la información en conocimiento. Cuando confrontamos lo afirmado por Tonini con las evidencias de los documentos oficiales, nos damos cuenta de que la escuela en su totalidad necesita repensar la forma en que usa las tecnologías y las necesidades de los profesores y los estudiantes.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PARA LA CIUDADANÍA

El currículum en esta sociedad contemporánea debe capacitar para la ciudadanía. Entender que una escuela no sirve para transmitir informaciones ya moldeadas por un determinado contexto social es una tarea difícil; pero la comodidad de reproducir la información es más fuerte que recurrir a la reflexión. La ciudadanía se construye a partir de la reflexión y de la lectura consciente de la información sobre el espacio social. Los documentos escolares, como los PPP y los planes de estudios reproducen de forma mecánica términos como desarrollo de la ciudadanía, sin pretender discutir con los profesores el significado de los contenidos y conceptos que permiten la representación de la ciudadanía desde el contexto del aula.

Nos surgen algunas preguntas sobre la implementación de los planes de estudio en el contexto del aula:

- ¿Cómo desarrollar las oportunidades de comprensión o concienciación de la ciudadanía en las clases de Geografía?
- ¿Cómo articular los contenidos que hay que trabajar con la vida en sociedad?
 - ¿Cómo partir de la experiencia subjetiva para el estudio de un espacio geográfico lejano?
- ¿Cómo integrar la Geografía en un área mayor de conocimiento?

A continuación se analizará cada una de estas preguntas estableciendo relaciones entre los documentos oficiales y el aula.

La Concienciación sobre la Ciudadanía

La Geografía en la escuela tiene que desarrollar el pensamiento autónomo para reconocer las relaciones cotidianas que conforman el espacio geográfico. Crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen estructuras de pensamiento para que puedan entender su lugar, es una condición necesaria para el desarrollo de la ciudadanía. Aproximar el discurso de los documentos educativos relacionados con la ciudadanía con el desarrollo de los contenidos escolares y conceptos es necesario para tener como resultado la capacidad de reflexión de los estudiantes.

Un mismo contenido, en función de la filosofía del currículum o la capacidad del profesor puede ser trabajado de manera muy diferente. Podemos trabajar, por ejemplo, el contenido de la hidrografía del mundo desde diferentes concepciones: por la vía estructural y mecánica, donde los estudiantes aprendan las diferentes partes de una cuenca hidrográfica, estudian su distribución en el mundo, memorizan los principales ríos y determinan la importancia económica de los mismos. En esa línea, siguiendo esta

concepción, aparece frecuentemente la división de este contenido por continentes. Por otro lado, tenemos diferentes maneras de trabajar este mismo contenido pensando en la construcción del pensamiento crítico a través del desarrollo de la autonomía sobre este asunto, posibilitando discusiones sobre la organización de las sociedades. En este sentido, la enseñanza de la hidrografía del mundo debe la reflexión sobre la desigual ocupación y el uso de los recursos naturales, la carencia o incluso el mismo “dominio de los coroneles” de este recurso como forma de poder, el coste del agua y las posibilidades de guerra que su escasez puede causar. Debatir sobre el agua como un objeto geográfico deseado por el hombre y utilizado de forma irracional.

En este sentido, la ciudadanía está presente en el momento en que el estudiante se convierte en parte del proceso y no solo lo estudia de forma alejada. Es decir, estudiar el uso del agua en su mundo vivido, tener conciencia del contexto en el que está inmerso, todo esto es diferente de simplemente usarla, discutir sobre la importancia de preservar los recursos naturales es diferente de simplemente conocerlos.

Articulación de los Contenidos con la Realidad de los Alumnos

Articular el conocimiento desarrollado en el aula con el mundo cotidiano de los alumnos es un gran reto. Los contenidos recogidos en los libros de texto, la mayoría de las veces, parecen distantes de la realidad de los alumnos. Enseñar sobre la urbanización a un estudiante que vive en el interior de Río Grande del Sur, uno de los estados de la Federación de Brasil, en una ciudad con un poco más de cinco mil habitantes, es muy diferente que enseñar sobre la urbanización a un alumno que vive en São Paulo (25 millones de habitantes). Los libros de texto, la mayoría de las veces, es la única herramienta metodológica del profesor, muestra una realidad de las ciudades desconectada con la realidad del estudiante. Las imágenes con ciudades organizadas por numerosos edificios, calles y una cantidad significativa de población disputando espacios en las calles no coincide con lo que el estudiante está viendo sobre su ciudad.

Al quitar la vista de las explicaciones del profesor y de los libros de texto el alumno se enfrenta con otras imágenes, con otro mundo cotidiano, con otros problemas urbanos. Mientras que las ciudades que aparecen en los manuales escolares presentan los “atascos de tráfico” como el principal problema de la movilidad urbana, la ciudad vivida por los estudiantes ni siquiera tiene semáforos.

La enseñanza de la Geografía es una continuación de la experiencia vivida por los alumnos. Los eventos que tienen lugar en la sociedad deben ser explicadas por el conocimiento que la geografía ofrece. Mirar primero el lugar donde vive el alumno y ajustar el contenido de los documentos oficiales a esa realidad aproxima al estudiante a la Geografía.

Como afirma Costella e Schäffer (2013, p.3),

El contexto escolar no puede ser impermeable a los eventos del lugar en el que se encuentra la escuela. El lugar, entendido como continuidad identitaria siempre va a constituir esbozos de planeamiento. Los profesores a menudo provienen de otros lugares y entienden la

escuela como alejada de sus sentimientos. Los alumnos, plurales y complejos, hacen a la escuela aún más alejada de su papel real, así, para definir un currículum escolar, es necesario definir el conjunto de lugares y hacer de la construcción de un currículum un compuesto flexible y complejo, con múltiples aperturas y sentimientos.

Colocar el sentimiento en la interpretación del currículum y aproximar estos sentimientos a los alumnos y a los contenidos es esencial para dar significado a lo que se aprende. Para cada concepto o contenido trabajado el profesor debe partir del significado que aquel contenido o concepto tiene en relación con el mundo cotidiano del estudiante. Enseñar cómo se lee el mundo a partir del mundo de los alumnos es como alfabetizar, dando significado a las letras y a los números, aproximando realidades. El profesor necesita comprender los documentos oficiales como un camino para desarrollar capacidades, colocándose en los dos extremos del aprendizaje, el de los propios estudiantes y el de la intención de documentos curriculares.

Experiencias Subjetivas como el Aprendizaje

Las subjetividades de los alumnos, sus formas de pensar y de actuar son el resultado de la realidad en la que viven. Reconocer lo que un alumno piensa y, si es posible, cómo piensa, es ya que creo que es una hermosa manera de acercarse a la enseñanza del aprendizaje.

Según la Matriz Curricular Exame Nacional Ensino Médio (ENEM) - 2009, en el área de Ciencias Humanas, en una de sus competencias, referida al área 6, que tiene que ser desarrolladas en las escuelas de educación básica es: "Comprender la sociedad y la naturaleza, reconociendo sus interacciones en el espacio en diferentes contextos históricos y geográficos". Para que el estudiante comprenda la sociedad en la que vive necesita explicitar como la ve, de qué forma entiende sus relaciones y cómo forma parte de estas relaciones. A menudo, al analizar las gráficas sobre un determinado tema en el aula, los alumnos no consiguen establecer relaciones entre esas gráficas y sus vidas.

A menudo, los alumnos toman una postura ante la naturaleza alejada de sus sentimientos, cómo si estudiar la deforestación de la selva amazónica fuera más importante que estudiar el deterioro natural que se da en su ciudad, urbanización o casa. Muchos de los estudiantes que estudian la relación de la naturaleza con el espacio geográfico residen en zonas costeras de hermosas casas, considerando el agua de lagos, ríos o mares como continuación de sus jardines. Si el profesor no provoca la representación de las subjetividades de esos alumnos, ¿cómo va a proporcionar una situación de extrañeza ante estos contenidos relacionados con el sentimiento o pensamiento de sus alumnos? Como dice Kaercher (2012, p. 118):

A veces se propone la clase en "FM", y ellos entienden en "AM" (o viceversa): no hay mala voluntad por parte de nadie, sino que simplemente no nos entienden, no hay comunicación, no hay diálogo. Y sin esto, ¿cómo va a haber acto educativo? Sin diálogo, sólo hay transmisión de informaciones. ¡Que poco!

El autor hace referencia a la necesidad de que los profesores y los estudiantes estén en sintonía, esto requiere que el maestro principalmente reconozca la sintonía de su propio alumno. Para Kaercher no hay culpables ni mala voluntad, sí hay distanciamientos y distorsiones, debidas a la falta de diálogo.

Geografía en un Área mayor de Conocimiento

El ENEM realiza pruebas desde 2009 por área de conocimiento. La Geografía no tiene una prueba independiente, sino que está dentro del Área de Conocimiento de las Ciencias Humanas; junto con la Geografía, este área se compone de Historia, Filosofía y Sociología. Trabajar la Geografía dentro de esta realidad es un gran reto.

Las universidades que forman a los profesores a trabajar en la educación básica no están aún preparadas para contemplar su ciencia como parte de un área más grande. El profesor que se forma hoy en Geografía, la mayoría de las veces, no consigue entender la Geografía más que como un componente curricular. Por otra parte, las pruebas a las que se enfrentan a sus alumnos son interdisciplinarias frente a un área específica de conocimiento.

Al trabajar un fenómeno social, necesitamos entenderlo en un contexto natural, económico, geopolítico, entre otros. Al enfrentar su entendimiento a diferentes contextos estamos comprendiendo la fuerza del tiempo en la construcción y reconstrucción de los hechos; al trabajar el tiempo y su significado estaremos entrando en el objeto de estudio de la Historia, así como, si intentamos desnaturalizar las causas de los fenómenos, estaremos trabajando la Sociología.

Entender la Geografía como una ciencia que interactúa constantemente con otras ciencias requiere un esfuerzo significativo para reflexionar sobre su papel en el contexto de otras ciencias, así como su participación en la explicación de los acontecimientos del mundo de una manera coherente y contextualizada. Pero, al tiempo que debemos discutir la enseñanza de la Geografía en un contexto interdisciplinario, debemos preservar su raíz epistémica, reconociendo su objeto de estudio y transponiendo ese objeto a la enseñanza escolar.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la reflexión expuesta es interesante pensar que no debería haber grandes distancias entre los documentos oficiales que rigen la educación de un país y la vida diaria de la clase. Educar en un ambiente escolar es también educar para la ciudadanía. Construir el conocimiento en la Geografía escolar es muy diferente de transmitir información. Ser conscientes de que somos parte de un contexto de acontecimientos es, sobre todo, entender que estos eventos forma parte de nosotros. Según Torres (2013, p. 170):

Educar a los ciudadanos con capacidades para moverse en un mundo sin barreras, como debería ser en la actualidad, requiere ser conscientes de que no estamos solos, que hay muchas otras personas con las que, nos guste o no, nos sentimos conectados, ya que compartimos desde aspiraciones e ideales hasta problemas que no son comunes.

Los documentos oficiales de un país deben ser interpretados y estudiados desde la mirada atenta de la escuela y de sus componentes. El alumno, resultado de la construcción de estos documentos, necesita ocupar realmente un espacio significativo en el contenido y en las intenciones de quien los elabora. Estar al cargo de la educación de un país es dar prioridad al conocimiento de su diversidad o, al menos, la comprensión de la misma.

Es necesario en Brasil aproximar de manera competente lo que se piensa acerca de la educación y lo que realmente se hace en relación a ella. Los escritos que componen los documentos oficiales deben tener en cuenta la realidad de un país que permite la aparición de altísimas tasas de alfabetos funcionales. Al leer atentamente los documentos oficiales que rigen la educación de nuestro país, nos damos cuenta de que los distancia de la realidad escolar no son los contenidos en sí, sino cómo convertir esos contenidos en capacidades para hacer a nuestros estudiantes más autónomos para promover cambios significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministério da Educação (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, Ministério da Educação (2009). *Matrizes Curriculares para o Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília.
- Costella, R. Z., Schäffer, N. O. (2012). *A Geografia em Projetos Curriculares*. Erechim: Edelbra.
- Kaercher, N. A. (2012). Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 10 ed. (pp.115-143). Porto Alegre: Mediação.
- Torres, J. S. (2013). *Currículo escolar e justiça social*. Porto Alegre: Penso.
- Tonini, I. M. (2013). Movimentando-se pela web 2.0 para ensinar Geografia. En: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs.). *Movimentos no Ensinar Geografia* (pp. 149-160). Porto Alegre: Compasso /Lugar- Cultura.

REFLEXIONES DE SEIS MAESTROS Y MAESTRAS DE DIVERSAS PARTES DEL MUNDO, SOBRE LA INVISIBILIDAD DE LA CREATIVIDAD EN LOS CURRÍCULUMS DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA

BREOGÁN TOSAR BACARIZO
Universidad Autónoma de Barcelona
breogan.tosar@uab.cat

INTRODUCCIÓN

Toda investigación crítica en didáctica de las ciencias sociales debería comenzar con una profunda reflexión sobre un problema relevante. Al plantear el tema de la invisibilidad de temáticas en la enseñanza de las ciencias sociales, me gustaría partir del debate sobre la falta de creatividad en las aulas de educación primaria (De la Torre, 2003; Robinson, 2009). Nos encontramos ante una invisibilidad casi absoluta de la creatividad en los currículums oficiales. Este problema me obliga a plantearme cuestiones fundamentales sobre la relevancia de la formación del pensamiento creativo en la escuela.

Cabe señalar, primero de todo, que es un problema global. Por eso, considero necesario analizar las ideas de maestros y maestras de distintos países, y reflexionar desde diferentes perspectivas sobre la invisibilidad de la creatividad en la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, las entrevistas semiabiertas, a través de videoconferencias, pueden ser un método útil para captar la visión de educadores capaces de inspirar ideas válidas.

En esta investigación, analizo, pues, las reflexiones de seis maestros y maestras que ahora mismo están trabajando en escuelas de Estados Unidos de América, Inglaterra, Polonia, Alemania, Vietnam y España. La selección es azarosa y personal, fruto de la vieja amistad con estos colegas. De todos modos, me interesa recoger todos esos pensamientos e intentar proponer alguna solución, aunque sea pequeña, al problema global de la invisibilidad de la creatividad en la clase de ciencias sociales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Me baso en dos preguntas centrales para reflexionar sobre el tema de la invisibilidad de la creatividad y de la escasa formación del pensamiento creativo en la educación primaria:

- ¿Es invisible la temática de la formación del pensamiento creativo en los currículums de ciencias sociales de primaria de España, Alemania, Polonia, Inglaterra, Estados Unidos de América y Vietnam?

– ¿Qué piensan los docentes de estos países sobre la invisibilidad de la creatividad de las ciencias sociales en el aula de primaria?

El objetivo final es realizar propuestas para mejorar la formación del pensamiento creativo en la educación de las ciencias sociales, a través de las aportaciones de los maestros y maestras de estos seis países. Así, veremos el panorama de una situación general para, quizá, aportar algunas soluciones a los problemas que tenemos los educadores del mundo entero para formar el pensamiento creativo de los niños y las niñas. La meta es que las aportaciones de estos maestros y maestras abran sendas que permitan mejorar, aunque sea sólo un poco, una enseñanza del medio enfocada a formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos.

LA INVISIBILIDAD DE LA CREATIVIDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES

La invisibilidad temática de la creatividad de las ciencias sociales presenta un grave problema para la educación de una ciudadanía crítica y activa. Santisteban (1998) argumenta que la formación del pensamiento creativo favorece la comprensión de la diversidad cultural y hace posible la construcción democrática: “Los pueblos que priorizan una educación mecanicista y marginan las artes y la creatividad tienen dificultades para formar buenos científicos que destaquen en la investigación, tienen problemas para reconstruir su concepto de democracia y no saben imaginar su futuro” (1998, p. 15). En este sentido, la escuela tiene que desarrollar el pensamiento crítico y creativo de cada alumno y alumna, para que puedan construir el futuro.

De acuerdo con Pagès, “es frecuente que los profesores compartan el objetivo de enseñar a sus alumnos socialmente, sin embargo, encuentran graves problemas para hacer efectivo este objetivo” (1997, p. 157). Creo que la invisibilidad de la creatividad es uno de estos problemas.

Hay muchos tipos de creatividad, pues “la gente puede ser creativa en cualquier ámbito de la vida” (Gardner, 2002, p. 14). Aquí me interesa la creatividad en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para resolver conflictos.

La base de la creatividad es el pensamiento creativo. Éste se puede desarrollar a través de la educación de unas capacidades y disposiciones para solucionar problemas. Para la formación de este tipo de pensamiento resultan imprescindibles tres condiciones: la comunicación para fomentar la curiosidad, la libertad en un contexto de seguridad y la asunción del riesgo que comporta la incertidumbre y el inconformismo (Santisteban, 2011, p. 102). Es decir, la aptitud para el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, necesita una buena comunicación, la libertad para pensar de forma crítica y la responsabilidad de asumir riesgos. Este proceso “implica una visión del futuro, un pronóstico, una anticipación o una predicción” (Dewey, 2007, p. 118).

Hay un pensamiento convergente, rígido, que encuentra una única respuesta a cada problema; y otro tipo de pensamiento, divergente, que se mueve hacia el problema en

múltiples direcciones. El pensamiento divergente es lo que mis amigos anglosajones aciertan a llamar: “*thinking outside of the box*”, que significa “pensando fuera de la caja”. Se trata de encontrar soluciones muy efectivas y originales, para resolver un problema.

Considero que la primera condición para la creatividad es desarrollar el pensamiento divergente y mantener una actitud activa para generar proyectos en común. Las personas creativas tienden a hacer asociaciones nuevas y diferentes, porque utilizan el pensamiento divergente. Este tipo de pensamiento permite desarrollar las capacidades necesarias para solucionar aquellos problemas que pueden no tener una sola respuesta. El trabajo por proyectos, por ejemplo, puede ayudar a formar el pensamiento divergente en clase de ciencias sociales. El aprendizaje cooperativo del alumnado “tiene aún más mérito si sirve a un propósito social” (Müller, 1995, p. 52).

En definitiva, los maestros y maestras tienen que enseñar a los alumnos a pensar por ellos mismos (pensamiento crítico) y a buscar alternativas a los conflictos (pensamiento creativo). Creo que no podemos quedarnos en ser simplemente críticos. La enseñanza de las ciencias sociales debe llevar a la acción. Y para ello, la creatividad no puede permanecer invisible en la temática curricular, ni mucho menos en la práctica docente.

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación intenta responder a la cuestión sobre si estos maestros y maestras, que trabajan en distintas partes del mundo, saben educar a estudiantes comprometidos, capaces de generar alternativas en la solución de problemas locales y globales. “La formación de un pensamiento que permita analizar, comprender e intervenir la realidad es el gran desafío de las ciencias sociales” (Pipkin, 2009, p. 16). La educación del pensamiento social, crítico y creativo resulta fundamental para transformar el mundo. Para ello, la creatividad no puede ser una temática invisible en los currículos de medio social y cultural. No obstante, ¿qué piensan los maestros y maestras sobre la invisibilidad de la creatividad de las ciencias sociales?

La metodología de la investigación ha sido comparativa e interpretativa. He utilizado tres instrumentos: análisis de los currículos oficiales, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, y entrevistas semiabiertas. Así he podido triangular los resultados, con el objetivo de analizar qué piensan algunos maestros y maestras de educación primaria, de seis países distintos, sobre la formación del pensamiento creativo en el aula de ciencias sociales.

Hay que ser conscientes que la inmensa distancia geográfica y el limitado conocimiento de lenguas extranjeras puede dificultar, de alguna manera, el análisis en una investigación que compara varios sistemas educativos. Por un lado, las videoconferencias han permitido llevar a cabo las entrevistas. Por el otro, la barrera del lenguaje no me ha impedido tomar las riendas del trabajo. He contado, desde el principio, con la ayuda y el apoyo imprescindible de todos ellos.

TRABAJO DE CAMPO: ENTREVISTAS SEMIABIERTAS CON MAESTROS DE DISTINTOS PAÍSES

Puede llamar la atención que cada uno de los entrevistados admitan cierta invisibilidad de la creatividad de las ciencias sociales, en los currículums oficiales y en la práctica educativa. Los resultados indican que el problema es global, aunque hay diferencias notables entre países.

Parece que la invisibilidad de la creatividad resulta más patente en el país asiático. En Vietnam, según la maestra, no se desarrolla para nada el pensamiento crítico o creativo. Pesa la existencia de un currículum cerrado y unas metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales, que priorizan la repetición y la memorización.

Los sistemas educativos estadounidense y británico comparten tres grandes características: la preocupación por las habilidades académicas; la jerarquía de asignaturas (matemáticas y lengua en la cima, luego vienen las humanidades, y por último, las artes); y la estandarización de la evaluación cuantitativa (Robinson, 2009, p. 19). Por otro lado, existe un gran espíritu de equipo, que es fundamental en la enseñanza y aprendizaje en el aula de primaria de EEUU e Inglaterra. La metodología activa de trabajo cooperativo, sin embargo, se basa en conseguir los objetivos de las áreas de lengua y matemáticas. Las humanidades quedan relegadas en un segundo término, y se enseñan de forma interdisciplinar sólo para completar los objetivos lingüísticos. Esto dificulta el desarrollo del pensamiento creativo en el área de las ciencias sociales; porque las finalidades son completar los objetivos cuantificables de lengua y matemáticas.

La maestra de Polonia vincula la creatividad de las ciencias sociales con el trabajo cooperativo: dice que sus alumnos deben saber el porqué de las cosas, por qué están aprendiendo, para qué sirve todo esto. De ahí nace una inquietud para formar la argumentación y el debate. No obstante, la creatividad sigue siendo invisible en torno a la resolución de problemas socialmente relevantes. Se forma el pensamiento crítico, pero no el creativo.

En el caso de España, la maestra admite la invisibilidad de la creatividad como temática curricular del medio social. Las competencias básicas son el centro de la enseñanza y aprendizaje, en una metodología de trabajo por proyectos. Sin embargo, en la entrevista hemos coincidido en que falta creatividad para estudiar el futuro global y espíritu crítico para la intervención social a partir de los problemas socialmente relevantes.

En mi opinión, la maestra de Alemania es la que mejor explica el problema de la invisibilidad de la creatividad en la enseñanza del medio social. La gran finalidad, para ella, es la participación democrática para mejorar el mundo.

Las aportaciones de los seis maestros y maestras ofrecen, sin lugar a dudas, una visión panorámica sobre el problema de la creatividad en el área de ciencias sociales. He aprendido con ellos que la enseñanza del medio social tiene que ser para pensar, actuar y cambiar el mundo.

Estoy convencido de que la formación del pensamiento crítico y creativo ayuda a los estudiantes a proponer alternativas reales a problemas relevantes. El primer paso es ser crítico con los hechos, como por ejemplo, saber distinguirlos de las opiniones. El segundo es resolver conflictos de forma eficaz, que es una forma de enseñar a participar en la vida democrática.

La creatividad es necesaria para intervenir y mejorar la sociedad. De este modo, creo que podemos desarrollar la formación del pensamiento crítico y creativo en nuestros alumnos, hacerlos más responsables y libres, y educarlos como futuros constructores de la democracia.

Los procesos de implicación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales son la clave para desarrollar la formación del pensamiento crítico y creativo. El problema social es la base del problema didáctico, que actúa en la percepción del maestro o de la maestra, y origina cambios en la práctica diaria o en la metodología. Esto también afecta la percepción del alumno o alumna, que reflexiona sobre la validez de los argumentos y de los hechos (pensamiento crítico) y logra obtener soluciones nuevas y originales a problemas socialmente relevantes (pensamiento creativo). La formación de este tipo de pensamiento crítico y creativo, en el contexto de la didáctica de las ciencias sociales, se hace imprescindible en la educación integral de la persona y de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha recogido las voces de educadores y educadoras, en servicio activo, de EEUU, Polonia, Alemania, Vietnam, Inglaterra y de nuestro país. Tengo que admitir que, quizás, una selección más pausada, menos azarosa, hubiera requerido la participación de profesionales de los seis continentes. Mi investigación peca de demasiado occidental. Vietnam es el único país que presenta un mundo nuevo para mí. En todo caso, me ha interesado una visión general para verificar si la invisibilidad de la creatividad de las ciencias sociales es un problema global. He partido del supuesto que esta grave invisibilidad temática, la falta de formación del pensamiento creativo, en el aula de ciencias sociales, es algo general en las escuelas del planeta.

La triangulación de los instrumentos de investigación ha servido para comprender las diferencias y similitudes de los argumentos de los maestros y maestras. La entrevista no se entiende sin el análisis documental del currículum y las respuestas del cuestionario. No obstante, me he servido de las traducciones de la maestra vietnamita para analizar su currículum. No he podido ser, en este sentido, muy riguroso. Algunos maestros se han dejado varias preguntas en blanco en el cuestionario; quizá porque no las entendían. Concretamente, la pregunta del futuro estaba mal planteada. En las entrevistas, por otro lado, no se han contradicho en ningún momento y han participado muy generosamente.

Parece que las ideas entorno a la creatividad de la enseñanza del medio social y cultural de las maestras de España y Polonia son bastante similares. La invisibilidad de la creatividad de lo social es patente en los objetivos didácticos de ambos países. Por otro lado, los maestros anglosajones admiten, currículum en mano, la invisibilidad total de la creatividad y la marginación de las ciencias sociales en detrimento de las asignaturas de lengua y matemáticas. De hecho, el título del currículum estadounidense es muy indicativo: *“Common Core State Standards for English Language arts & Literacy in History/ Social Studies, Science, and technical Subjects”*. Los contenidos sociales se conciben dentro del área de lenguaje. En Inglaterra, en cambio, los contenidos están separados. Por último, la maestra vietnamita, ligada a un currículum tradicional y nacionalista, es la que menos puede posibilitar el desarrollo de la creatividad dentro de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

El currículum alemán es, en mi opinión, el que más ayuda a desarrollar la formación del pensamiento creativo. Alienta a la intervención social y a la participación democrática. Los contenidos de ciencias sociales hablan explícitamente de “tomar responsabilidad en las decisiones con uno mismo, con los demás y con el medio ambiente, y tomar parte en decisiones democráticas”, y también “anunciar la fuente de los conflictos, usar estrategias para resolver conflictos y actuar apropiadamente contra distintas formas de violencia”. Según los resultados del cuestionario y de la entrevista, la maestra alemana se implica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos de ciencias sociales.

Resulta necesaria la enseñanza de la creatividad de las ciencias sociales. En la educación democrática se debería desarrollar el pensamiento creativo, para que, juntos, los alumnos y alumnas aprendan a resolver conflictos de forma crítica y creativa. Porque, como diría Apple (2008, p. 69), “la escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa” para cambiar la sociedad. El pensamiento creativo juega un papel fundamental para la solución de problemas sociales.

Sin embargo, la formación del pensamiento creativo, acompañado por una actitud activa, en el proceso educativo de resolver problemas y conflictos de forma eficaz y original, debe desarrollarse en todas las áreas del conocimiento. Es transversal, y necesita una metodología de interdisciplinariedad. El currículum debe guiar a un tipo de educación democrática que enseñe a pensar socialmente la realidad (a través del pensamiento social), a predisponer la reflexión y la duda (con el pensamiento crítico), y a buscar alternativas eficaces y originales a los obstáculos (gracias al pensamiento creativo). La escuela debe formar a una ciudadanía capaz de anticipar el futuro y construir un mundo mejor, más democrático e igualitario.

La invisibilidad de la temática de la creatividad en el área de las ciencias sociales no ayuda para nada a la construcción del ideal democrático. ¿Se puede ser verdaderamente libre y responsable sin una capacidad crítica y creativa para afrontar los problemas sociales? ¿Se puede construir una democracia participativa sin una educación creativa para la paz y el cambio social?

La creatividad, pues, juega un papel fundamental en la formación cívica de un alumnado creativo, capaz de construir una conciencia democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad. Por todo ello, considero que el aprendizaje de la creatividad de las ciencias sociales debería dejar de ser una temática invisible en los currículums oficiales y llevarse a cabo en el aula ordinaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2002). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Müller, I. (1995). *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En J. Pagès y P. Benejam (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Barcelona: Horsori.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Robinson, K. (2009). *The element: how finding your passion changes everything*. New York: Penguin.
- Santisteban, A. (1998). La formació del pensament creatiu: art, ciència i societat. En A. Santisteban (Coord.), *La formació del pensament creatiu* (pp. 11-21). Barcelona: AMAG-MRPC/ Diputació de Barcelona.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.

LA INVISIBILIDAD DE LA MUJER EN LA HISTORIA: CONTENIDOS DE HISTORIA MODERNA EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES (MÉXICO)

RAQUEL TOVAR PULIDO
Universidad de Extremadura
raqueltovarpu@gmail.com

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la Historia la mujer, como parte integrante de la Humanidad, ha contribuido en el desarrollo de los procesos históricos así como ha participado en la construcción de conocimiento, sin embargo, su presencia en la Historia no siempre se ha manifestado con total visibilidad. Es por este motivo por el cual, durante las últimas décadas, numerosos estudios nacionales e internacionales han abordado la cuestión de la exigua visibilidad que se le ha otorgado al sexo femenino a lo largo de la Historia. Dentro de la Historia de las mujeres destacan los estudios de Duby y Perrot (1991) y, en el ámbito hispano, los de Garrido (1997) y los de Morant (2005). Más recientemente son significativos los trabajos de Muiña (2008) (López-Navajas, 2014).

En particular en el ámbito que aquí nos interesa, se han realizado estudios sobre cómo esta invisibilidad ha sido trasladada a la Educación y concretamente a las Ciencias Sociales. Han analizado el sexismo en el material escolar Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000) y Peñalver (2001), entre otros autores. “Estos trabajos han reconstruido la genealogía del conocimiento femenino y han revelado otra visión del mundo donde las mujeres sí están presentes” (López-Navajas, 2014). Si Flecha (2004) señalaba que “se reconoce y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescindiera de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son las mujeres”, Espigado (2004, p. 120) dijo así: “mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico”. Pese a estas ilusiones de igualdad de género, el volumen de mujeres a las que se ha rendido homenaje en esta ciencia que es la Historia resulta limitado si lo comparamos con los personajes masculinos. Tal desigualdad, como hemos mencionado, se ha visto trasladada a las aulas, donde los currículos de Enseñanza Secundaria prescinden a menudo de mencionar el papel de la mujer en los acontecimientos que se narran en Ciencias Sociales y en la asignatura de Historia.

Nuestro objetivo al presentar esta comunicación es observar estas diferencias, centrando nuestra atención en un periodo concreto de la Historia: la época moderna. Pretendemos analizar, así pues, los contenidos que se imparten acerca del periodo

plurisecular que engloba el Antiguo Régimen, con el objeto de observar en qué medida la presencia de la mujer se ve reflejada en los contenidos que habrán de ser asimilados por los alumnos. Para ello, realizaremos un análisis de las unidades didácticas, que nos permita observar en qué grado el sexo femenino está presente en los contenidos de Historia, las presencias y las ausencias, es decir, si localizamos mujeres con nombre propio y la manera en la que aparece la mujer en colectividad.

METODOLOGÍA Y FUENTES

Para el presente estudio hemos optado por analizar el curriculum mexicano de Educación Secundaria. En este país la Educación Secundaria tiene una duración de tres cursos, desde los 12 a los 15 años, y es en el segundo año en el que se imparte Historia I, que recoge los contenidos de Historia Universal del periodo que engloba la Historia Moderna. Conocemos estudios realizados sobre el curriculum de Ciencias Sociales español, como los mencionados en párrafos anteriores, si bien abarcan la invisibilidad de la mujer en los libros de texto desde otra perspectiva a la que nosotros proponemos; de modo que consideramos que podría resultar de interés el estudio de los contenidos de Historia en la Enseñanza Secundaria de México; por un lado, el curso en el que se imparten los temas que vamos a analizar coincide con los que se desarrollan a partir del curriculum en Enseñanza Secundaria en España y, por otro lado, el estudio de México nos permite comprobar si la invisibilidad de la mujer que ha sido observada para España se extiende a otros países.

Hemos seleccionado dos editoriales españolas –Santillana y SM–, de manera que los contenidos no difieren en gran medida de los recogidos en los libros de texto españoles. En ambos casos se trata de fuentes recientes, ambas editadas entre los años 2012 y 2013, con el objeto de garantizar la actualización en los contenidos. Consideramos que las editoriales elegidas para nuestro trabajo son apropiadas puesto que, por la gran difusión que tienen, nos permiten aproximarnos a la realidad educativa de la asignatura de Historia en las aulas de enseñanza secundaria y a la visión que se ofrece del rol que ocupa la mujer en la Historia.

LA MUJER EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES: HISTORIA MODERNA

Partiendo del modelo seguido por otros autores, para evaluar esta presencia se ha establecido un doble indicador: el de presencia de personajes –cuántos personajes aparecen– y el de recuento de apariciones –las veces que aparece cada personaje en el texto– que mide la repercusión de los personajes en los libros de texto (López- Navajas, 2010). De cada personaje sabemos el nombre, el modo en el que aparece en el manual (citado, reseñado, ilustración) y el lugar (cuerpo, actividades). En definitiva, queremos saber en qué momentos se nombra a la mujer, qué rol ejercen dentro del texto y dentro de las ilustraciones, cuándo y cómo aparecen, así como la frecuencia con la que cada personaje femenino es mencionado.

Editorial Santillana

La primera de las fuentes analizadas es el libro de texto de 2º curso de Enseñanza Secundaria de la editorial Santillana¹, que recoge contenidos de Historia Universal. De las 273 páginas con las que cuenta el libro de texto de Santillana, hemos analizado los Bloques I y II, que abarcan el periodo histórico comprendido entre inicios del siglo XVI y mediados del siglo XIX. En concreto los títulos son los siguientes: Bloque I. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII. Y Bloque II. De mediados del siglo XVIII a mediados del XIX. En total son 102 páginas analizadas.

Con el objeto de estudiar posibles diferencias en ambos bloques, hemos analizado la presencia de mujeres en los contenidos por separado, sin embargo, no observamos diferencias en cuanto a la frecuencia en que éstas aparecen en una y otra cronología. Concretamente, en el primer bloque únicamente hemos localizado en el texto tres mujeres con nombre propio, frente a 77 varones; mientras que en el segundo bloque el número de mujeres con nombre propio se reduce a dos, frente a 94 referencias a personajes masculinos.

Las tres mujeres a las que se hace referencia en el primer bloque son Isabel I de Inglaterra, Isabel I de Castilla y “la Malinche”. Además de estos personajes femeninos con nombre propio se alude a la figura de la mujer de manera anónima en dos ocasiones concretas, cuando en un texto se menciona a dos monjas anónimas y, en segundo lugar, a una princesa inca cuyo nombre desconocemos. Las alusiones a mujeres en general apenas son frecuentes: “en este primer bloque estudiaremos la época histórica que le tocó vivir (...) a muchos hombres y mujeres en diferentes regiones del mundo, que (...) contribuyeron a transformar el mundo”. Por su parte, las mujeres que aparecen en el texto del segundo bloque son Catalina la Grande de Rusia y Madame Geoffrin.

En lo que respecta a la presencia de mujeres en las ilustraciones, observamos en el Bloque I una única ilustración en la que aparece la mujer como protagonista, frente a 18 ilustraciones en las que únicamente figuran varones; mientras que en ocho ilustraciones aparecen individuos de ambos sexos. En el Bloque II el número de ilustraciones con personas de ambos sexos se duplica, 16 en total; el protagonismo de la mujer se da en dos ilustraciones, frente a 22 imágenes reservadas a la figura masculina.

Tales ilustraciones en las que aparecen únicamente mujeres corresponden al retrato de Isabel I de Inglaterra, al retrato de Catalina II la Grande y en tercer lugar a dos mujeres anónimas que, por sus vestiduras, pertenecerían a la alta sociedad.

En las ilustraciones en las que figuran ambos sexos la mujer aparece generalmente entre la multitud, en minoría, en medio de muchos hombres, a veces incluso de espaldas, pasando inadvertida, o con el rostro difuminado, por lo que prácticamente no se las ve;

¹ Savarino Roggero, F.; Juárez Fiesco, L. y Mutolo, A. (2013). Historia I Universal. 2º Secundaria. Santillana. México. En línea: <http://libros.conaliteg.gob.mx/ver.php?id=377#portada> [Consulta: diciembre de 2014].

en una de las imágenes se adivina lo que sería la silueta de la Virgen de Guadalupe, pues aparece fragmentada, únicamente se representa la parte inferior y no el rostro. Asimismo, son representadas como esposas acompañantes de sus esposos en situaciones de recreo y en salones frecuentados por individuos de posición acomodada; si bien advertimos un segundo tipo de mujer, aquella que se encarga de las labores domésticas: mujer indígena que carga un saco, mujer del tercer estado vestida con harapos. En cualquier caso, se trata de mujeres subordinadas a la figura del varón: mujer ante el enfermo; mujer indígena en un mercado, en primer plano a la izquierda, detrás la multitud, en el lateral derecho y en una posición intermedia pero superior a ella aparece un gobernante inca, su posición siempre es superior al de la mujer. Únicamente detectamos cierto liderazgo por parte de la mujer con el inicio de las revoluciones de finales del Antiguo Régimen, pero se las representa como alegorías femeninas de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y de la Libertad y en ningún caso como personajes reales con nombre propio.

Por lo general la mujer aparece citada en el texto una sola vez, aunque Isabel I de Inglaterra figura en cinco ocasiones. La frecuencia en la que aparecen los personajes masculinos en el texto se sitúa entre 1 y 4 veces, pero algunos varones son mencionados en más ocasiones (Lutero, Luis XIV, Oliver Cromwell, Hernán Cortés).

Los personajes femeninos que aparecen en el texto ejercen distintos roles y se les atribuyen distintas características. Son monjas, reinas, prometidas, vírgenes, indígenas, esposas e hijas e incluso *salonniere*; y se les atribuyen rasgos como la bondad, el poder, la pureza, la religiosidad, el amor, el trabajo desinteresado, la pobreza, los cuidados a los familiares... Su cometido es muy diferente al de los varones, ellos son científicos, filósofos, escritores, artistas, altos mandatarios de la Iglesia, emperadores, mercaderes, sultanes, funcionarios civiles, militares, soldados, agentes, prestamistas, reyes, impresores, astrónomos, conquistadores, mineros, expedicionarios, médicos... Ante tales oficios hemos de suponer que se les atribuye la sabiduría, la riqueza, la caballería, el trabajo, la fortaleza y la valentía, por ello tienen apodos como “el Terrible”; también son pintores, enciclopedistas, líderes revolucionarios, artesanos, jugadores de cartas y maestros. Por tanto, los personajes masculinos realizan, en mayor número, actividades vinculadas con el ámbito científico y de gobierno en el texto, mientras que en las ilustraciones se les atribuyen rasgos militares principalmente. En cambio, las mujeres únicamente aparecen retratadas como reinas o bien quedan sumidas en el anonimato.

Por tanto, entendemos que la posición que ocupa la mujer es la del ser débil y dependiente, dedicado al esposo y a los hijos; frente a la fortaleza e inteligencia masculina. Su dedicación se concentra mayoritariamente en actividades tradicionalmente femeninas, mientras que para los hombres el abanico profesional es muy amplio. Como también ha sido observado en trabajos sobre el curriculum español, la mujer aparece menos individualizada y más dependiente que el varón. “La iconografía representa a las mujeres con más frecuencia sin actividad (formando parte de un cuadro, una pintura) o en entornos familiares y en menor medida dedicada a actividades profesionales”, “la pasividad, la

contención gestual, la sobriedad... son estereotipos que estas imágenes transmiten” (cfr. Peñalver, 2003, p. 39-40). En definitiva, en el texto y en las imágenes predomina el género masculino, las mujeres despersonificadas son mujeres anónimas con las cuales resulta difícil que los alumnos se identifiquen, frente a la visión compleja que se ofrece del hombre, que adquiere multitud de roles (Pagés y Sant, 2011, p. 135-136).

Pagés y Sant (2011) plantean que se han establecido dos roles femeninos: “las mujeres masculinizadas y las mujeres víctimas; las vamp y las vírgenes; las brujas y las princesas”. Entre las primeras se situarían las reinas que hemos mencionado, Isabel la Católica, Isabel I de Inglaterra, Catalina de Rusia... Entre las segundas podemos citar a las monjas señaladas así como a aquellas mujeres anónimas que aparecían en las ilustraciones dedicadas a sus esposos y a sus hijos. Las primeras son percibidas como inteligentes, independientes, ambiciosas y se dedican a la vida pública, a la política, de modo que son mujeres cuya vida podría ser fácilmente asimilada con la vida de un hombre de su época. Las segundas, en cambio, “son espirituales, mártires, se dejan llevar por sus sentimientos o por la religión, son depositarias de la crueldad de los hombres y asumen su rol con consternación”. “Se construye así una dualidad femenina ausente de toda la complejidad que se da a los personajes masculinos”. Pensamos que esta dualidad comienza a verse diluida a finales de los tiempos modernos, entonces aparece un nuevo rol de mujer: “la mujer que aun manteniendo los estereotipos propios de la “bruja” –una mujer fuerte, que lucha en un “mundo de hombres” con armas de “hombre”– dirige su lucha a la liberación de las otras mujeres o a la liberación de los oprimidos” (Pagés y Sant, 2011, p. 136). Este es el caso de la alegoría de la libertad en forma de mujer guiando al pueblo a la que nos hemos referido y que aparece en las ilustraciones de Santillana y SM.

Editorial SM

Con el objeto de comparar este libro de texto con el que ofrece otra editorial y advertir posibles diferencias, hemos elegido una segunda fuente, es el libro de texto de 2º curso de Enseñanza Secundaria de la editorial SM². Queremos saber si la invisibilidad de la mujer en la didáctica de las Ciencias Sociales es un rasgo que comparten algunas de las editoriales con mayor difusión.

De las 273 páginas con las que cuenta el libro de texto, hemos analizado los Bloques I y II, que abarcan el periodo histórico comprendido entre inicios del siglo XVI y mediados del siglo XIX, al igual que la anterior editorial analizada. En concreto los títulos son los siguientes: Bloque I. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII. Y Bloque II. De mediados del siglo XVIII a mediados del XIX. En total analizamos 105 páginas de texto e ilustraciones.

² Escalante Gonzalbo, P.; Roselló Sobertón, E. e Iglesias Chacón, T. (2012): Historia 1. Secundaria. SM. México. En línea: <http://libros.conaliteg.gob.mx/ver.php?id=392#portada> [Consulta: diciembre de 2014].

Al igual que en la anterior editorial, con el objeto de estudiar posibles diferencias en ambos bloques, hemos analizado la presencia de mujeres en sus contenidos por separado, sin embargo, no observamos diferencias en cuanto a la frecuencia en que estas aparecen en uno y otro. Concretamente, en el primer bloque hemos localizado en el texto cuatro mujeres con nombre propio, frente a 77 varones (3 y 77 en Santillana); en el segundo bloque el número de mujeres con nombre propio también es cuatro, frente a 139 referencias a personajes masculinos (2 y 94 en Santillana). Estas mujeres son Isabel I de Inglaterra, Isabel I de Castilla, María I Tudor, la reina amazona Gabolmilla, Catalina II de Rusia, María Teresa de Austria, la reina María Antonieta y la reina Victoria. Como vemos, esta editorial incluye personajes femeninos con nombre propio que la anterior editorial omitía, si bien continúan siendo insignificantes con respecto al volumen de varones citados.

En lo que respecta a la presencia de mujeres en las ilustraciones, observamos en el Bloque I una única ilustración en la que aparece la mujer como protagonista, frente a 21 ilustraciones en las que únicamente figuran varones; en cinco ilustraciones aparecen individuos de ambos sexos (1, 18, y 8 en Santillana respectivamente). En el Bloque II el número de ilustraciones con personas de ambos sexos se duplica, 10 en total (16 en Santillana); el protagonismo de la mujer se da en cuatro ilustraciones, frente a 33 imágenes reservadas a la figura masculina (2 y 22 en Santillana). Encontramos el retrato de Isabel I de Inglaterra (tamaño pequeño y posición superior derecha), la marquesa de Pompadour, Catalina II de Rusia, María Teresa de Austria (posición inferior y tamaño medio). En lo que respecta a las ilustraciones en las que figuran ambos sexos las características son las mismas que las mencionadas en Santillana, las mujeres aparecen entre la multitud y prácticamente pasan desapercibidas.

Las mujeres aparecen citadas en el texto una vez, aunque Isabel I de Inglaterra figura en cinco ocasiones (al igual que en Santillana). Los personajes masculinos en el texto son mencionados con una frecuencia de entre 1 y 4 veces por lo general, algunos varones son mencionados en más ocasiones (Lutero, Galileo Galilei, Carlos I o Napoleón). Los personajes femeninos que aparecen en el texto ejercen los mismos roles y se les atribuyen las mismas características que en el caso anterior. De nuevo la mujer únicamente cuando es reina aparece mencionada, entonces tiene poder, frente a la debilidad y dependencia que caracteriza a las demás, así como su actividad se concentra en la dedicación al esposo y a los hijos; frente a la fortaleza e inteligencia del hombre, responsable de los avances científicos y principal protagonista en la Historia.

La invisibilidad de la mujer en la Historia:

En última instancia, la presencia de la mujer en el curriculum del libro de texto de Santillana en los bloques analizados correspondientes a los contenidos de Historia Moderna nos permite realizar un análisis de conjunto. Así pues, dentro del total de personajes con nombre propio que recogen los temas analizados, el 2,84% corresponde a personajes femeninos. No obstante, en el 97,15% restante, que alude a figuras masculinas,

no todas corresponden a personajes históricos, sino que un 7,38% hace referencia a personajes masculinos reseñados, es decir, se trata de autores de las ilustraciones, autores de libros y de películas que la editorial recomienda a los alumnos; de modo que la referencia a personajes masculinos en la cronología analizada se sitúa en torno al 90% (ver gráfico 1 en anexos).

En cuanto a la presencia de la mujer en el curriculum del libro de texto de SM en los bloques analizados correspondientes a la Historia Moderna, dentro del total de personajes con nombre propio que recogen los temas analizados el 3,57% corresponde a personajes femeninos. Del 96,42% que alude a figuras masculinas un 4,46% no corresponde a personajes históricos, sino a personajes masculinos reseñados en el Bloque II; se trata de autores de las ilustraciones, autores de libros y de películas recomendados a los alumnos; de modo que la referencia a personajes de la cronología analizada se sitúa en torno al 92% (ver gráfico 2 en anexos).

Propuestas de inclusión

Pensamos que se han de incluir más personajes femeninos históricos en el curriculum de Historia, para ello sobre todo se puede partir del ámbito de la cultura. Por ejemplo una de las actividades que se planteaban en el libro de texto de Santillana consistía en ubicar en la línea del tiempo los personajes humanistas, pero sólo aparece citada la reina Isabel I de Inglaterra, de modo que el alumnado pensará que ninguna otra mujer fue relevante en este periodo. Otro ejercicio versa sobre las obras más significativas de los humanistas, entre las cuales no se hace referencia a ninguna cuya autoría se atribuya a una mujer; ello también lo observamos en SM.

En una de las actividades se alude a la figura del rey de Francia Luis XIV, partiendo de una ilustración (página 30) en la que aparece su retrato, se plantean cuestiones sobre lo que este personaje representó, su vestimenta, el significado del retrato... Pues bien, esto mismo podría realizarse con personajes históricos femeninos, como por ejemplo la reina Isabel I de Inglaterra (página 32), sobre cuyo retrato no se proponen ejercicios. En la página 33 uno de los ejercicios se centra nuevamente en Luis XIV, en lugar de en la reina. Otra actividad similar se hace tomando como referencia la ilustración de Nicolás Maquiavelo, de nuevo un personaje masculino.

Sería conveniente aumentar el número de ilustraciones en las que figuren mujeres, no sólo mujeres con nombre propio sino también en las ilustraciones en las que figura la muchedumbre, pues predomina el sexo masculino, incluso podrían incluirse obras cuya autoría se atribuya a mujeres, pues en ningún caso hemos detectado un autor de una ilustración que pertenezca a una mujer, ni en retratos de la época ni en ilustraciones recientes. Podrían incluirse figuras femeninas relevantes por su aportación a la ciencia por ejemplo. En la página 109, en las actividades, una de las preguntas que se plantea al alumno es cuáles son las profesiones más habituales del Antiguo Régimen, en el caso de la mujer únicamente podrán hacer referencia al de reina o a lo que se podría asemejar a

una maestra si parten de una de las ilustraciones, puesto que no se hace referencia a la mujer en otros ámbitos. Podrían incluirse ilustraciones en las que se represente el trabajo de la mujer a finales del Antiguo Régimen, desempeñando otras funciones diferentes a las familiares, de madre y esposa.

Asimismo, a lo largo del libro de texto se indican recomendaciones de libros que puede leer el alumno sobre la temática en cuestión, aquí se pueden incluir libros publicados por escritoras y no sólo escritores. Por ejemplo, uno de los libros que se recomiendan es *El olor de las especias*, de Alfonso Mateo Sagasta, este autor es actual, de modo que sería conveniente elegir también un libro de una autora actual que haya escrito sobre estos temas. También se recomiendan películas, como *1492, la conquista del Paraíso* (1992) de Ridley Scott; en este caso nuestra propuesta es similar a la anterior, incluir también películas dirigidas por mujeres.

En la página 32 del libro de Santillana figura una ilustración en la que aparece retratada la reina Isabel I de Inglaterra. La imagen es de tamaño mediano y ocupa una posición superior izquierda junto al texto. En cambio, la ilustración de Luis XIV mencionada anteriormente ocupa una posición central y el tamaño es mayor. Esta diferencia de tamaño también es observada en el resto de retratos femeninos, cuyo tamaño es reducido (ver ilustraciones Santillana en anexos).

En esta línea, el tamaño del retrato femenino en la editorial SM es mayor que en el caso anterior, la posición de la reina María Teresa es equiparable al retrato de Luis XIV. Observamos que los retratos individuales únicamente pertenecen a reinas, de modo que sería interesante investigar sobre personajes femeninos con distintos roles, mujeres que viajan a América, indígenas... con el objeto de incluir la imagen femenina desde otro punto de vista al habitual (ver ilustraciones SM en anexo).

CONCLUSIONES

En ambas editoriales la invisibilidad de la mujer es evidente. Hemos detectado una escasa presencia de la mujer y cuando dicha presencia se da, en la mayoría de los casos, se reduce a ámbitos familiares en los que figura de manera anónima, sólo cuando adquiere la postura de reina alcanza protagonismo. Si comparamos un siglo con otro vemos que su presencia no evoluciona a lo largo del periodo plurisecular que engloba el Antiguo Régimen. Al comparar una y otra editorial tampoco observamos diferencias. Hemos llegado a la conclusión de que su presencia es insuficiente, no consideramos que haya que incluir a personajes femeninos sin relevancia simplemente para equilibrar el número de hombres y mujeres, pero estamos seguros de que existen mujeres en distintos ámbitos, como las ciencias y las artes que, por su aportación a la Historia, merecen protagonismo. La reseña de hombres y no de mujeres actuales autoras de libros, que hemos mencionado, confirma que esta desigualdad continúa. De modo que, para asegurar un mínimo de rigor histórico e intelectual, continuar con esta ocultación a la que se ve sometida la mujer sería un error.

Estas editoriales incluyen un número muy desigual de personajes femeninos y masculinos. Entendemos que el rol del género femenino históricamente ha estado orientado a la vida privada, pero aun así la diferencia es abismal. Tal y como señalan Pagés y Sant (2012, pp. 105-106) “parece como si las mujeres quedaran al margen de todo (...) no influyen ni se ven influidas por la política, la economía, la sociedad (...), se apartan de la sociedad, aparecen de manera anecdótica como si todo lo que sucede a su alrededor no tuviera ni causa ni consecuencia en ellas”. Por tanto, no se reflejan las aportaciones que hombres y mujeres han realizado a la Humanidad, sólo presentan a los hombres como los grandes protagonistas. No se recogen las aportaciones de las mujeres a las Ciencias, las Artes, la Tecnología y las Letras.

Se eligen imágenes tópicas que representan a los hombres activos o competitivos y a las mujeres pasivas o débiles, pero fue el hombre quien “les dictó un aparente papel pasivo” (Vázquez, 2009). En las profesiones, el trabajo y la economía, las mujeres prácticamente pasan desapercibidas, sólo en el ámbito de la política adquiere valor su función.

En definitiva, el periodo cronológico analizado nos ha permitido establecer una aproximación a esa invisibilidad de la mujer en el curriculum de Ciencias Sociales y especialmente al ámbito de la Historia con el que dábamos título a la presente comunicación. Los límites que impone cualquier trabajo nos han llevado a optar por esta elección a modo de ejemplo, pero se trata de un campo que puede ser ampliado a otros periodos de la Historia, a otros niveles educativos, así como a otras perspectivas de investigación que pueden ser puestas en práctica a través de futuros estudios.

Reivindicar la presencia de la mujer en los contenidos del pasado que formarán a los adolescentes, que sentarán las bases de la historia del futuro, no es más que una modesta aportación que invita a frenar la discriminación entre hombres y mujeres, a través de la revisión de aquellos contenidos que se alejan de una enseñanza rigurosa y justa, en la que mujeres y hombres hayan participado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Duby, G. Y Perrot, M. (2006). *Historia de las mujeres*. 5 vol. Madrid.
- Espigado Tocino, G. (2004). *Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto*. En Carmen Rodríguez Martínez (coord.). La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. Buenos Aires.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 6.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garrido González, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. En *II Congrés Internacional de Didàctiques*. 259. Girona. Accesible en: <<http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ordrenum4FRAN.html>>

López-Navajas, A. (2014), Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363 (en prensa).

Morant Deusa, I. (Dir.). (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*. 4 vol. Madrid.

Muiña, A. (2008). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. Madrid.

Pagès Blanch, J. Y Sant Obiols, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?. *Historia y Memoria*, 3, 129-146.

Pagès Blanch, J. Y Sant Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 5 (1), 91-117.

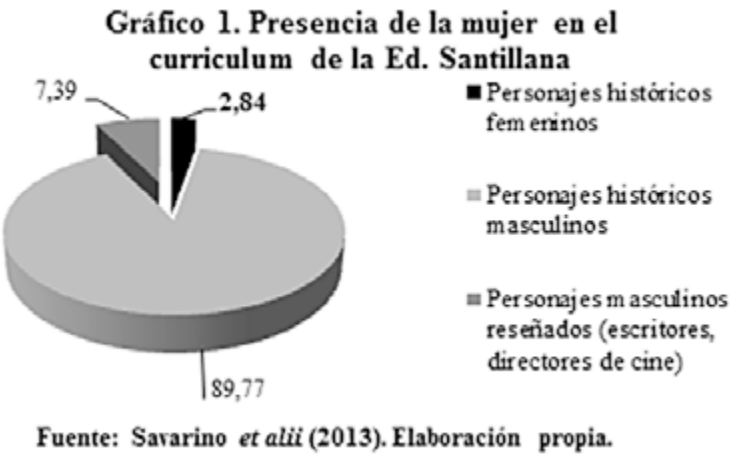
Peñalver Pérez, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de E.S.O.* Murcia.

Peñalver Pérez, R. (2003): *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia.

Subirats, M. (Coord.). (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, 37.

Vázquez Montalbán, M. (2009). Cuando la historia no la escriben los vencedores. Presentación. *De la resistencia y la deportación. 50 testimonios de mujeres españolas*. Barcelona.

ANEXO



ILUSTRACIONES DE LA EDITORIAL SANTILLANA



Isabel I de Inglaterra. Página 32.



Luis XIV. Página 30.

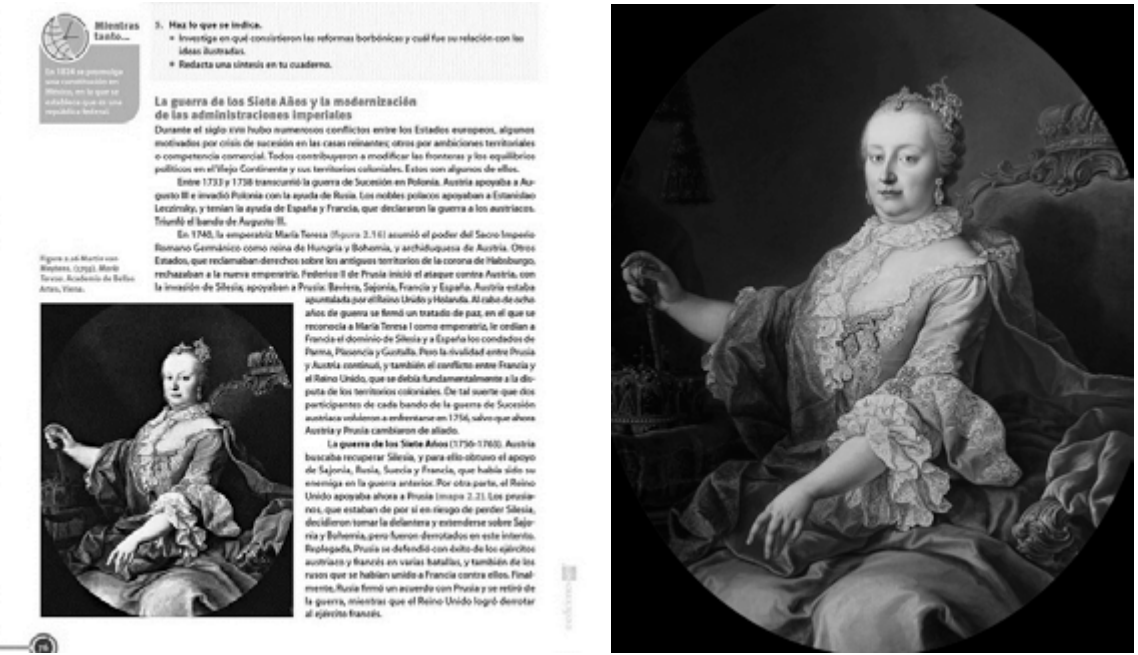


Catalina la Grande. Página 73.

ILUSTRACIONES DE LA EDITORIAL SM



Isabel I de Inglaterra. Página 31. (El retrato masculino corresponde a Carlos V)



María Teresa. Página 76.

UN TEMA DIFÍCIL DE ABORDAR:
SENDERO LUMINOSO
Y LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES
EN AYACUCHO

AUGUSTA VALLE TAIMAN
Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Autónoma de Barcelona
acvalle@pucp.edu.pe
SUSANA FRISANCHO
Pontificia Universidad Católica del Perú
sfrisan@pucp.edu.pe

INTRODUCCIÓN

La historia reciente peruana está marcada por lo ocurrido en los 80 y 90. El recuerdo amargo de los adultos sobre el Conflicto Armado Interno¹ y Sendero Luminoso² se contrapone al aparente desconocimiento de los jóvenes sobre la época y a la militancia de otro grupo de ellos en el Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales (Mova-def), considerado el brazo político vigente de SL.

Estos jóvenes, que aún no cumplen los 24 años, no tuvieron siquiera visos seguros de qué ocurrió en la calle Tarata de Miraflores; en Lucanamarca, cuando fueron asesinados 69 campesinos[...] en los colegios no se imparte conocimiento sobre lo que ocurrió en aquellos años (La República, 21 de enero, 2012).

La preocupación porque los jóvenes conozcan el tema llevó a que el Ministerio de Educación del Perú obligue a incluirlo en los textos escolares publicados a partir del 2013.

¿Qué significa para los maestros tratar el CAI? ¿Qué dificultades y retos implica? ¿Realmente es un tema “invisibilizado” en la escuela? Esta investigación aborda estos problemas, centrándose en analizar las implicancias de tratar el periodo de la violencia interna en una escuela pública emblemática en Ayacucho, Perú.

Dado que este tema se aborda en el último año de la secundaria, los participantes son los cuatro docentes que tienen a su cargo el curso de Historia, Geografía y Economía³ en dicho año. Para el recojo de la información se emplearon entrevistas cualitativas con

¹ Conflicto Armado Interno de aquí en adelante CAI..
² Sendero Luminoso de aquí en adelante SL.
³ Para evitar su identificación serán mencionados como E1, E2, E3 y E4, y las referencias se harán apelando al género masculino.

preguntas sobre: el concepto de historia reciente, estrategias para abordarla, el desarrollo de competencias y habilidades, y la dificultad que genera tratar el CAI. La información recogida fue examinada mediante un análisis cualitativo descriptivo y relacional, orientado a identificar las concepciones más importantes de los profesores sobre la enseñanza de la historia, las que luego se relacionaron con las razones por las que los docentes consideran importante abordar la historia reciente en el aula y las dificultades que tienen (Creswell, 2008). En esta comunicación se presentan las razones por las que el tema es abordado superficialmente o incluso olvidado.

Para un estudio de este tema, la región de Ayacucho constituye un contexto de investigación importante porque allí surgió SL⁴ y fue la zona más golpeada por la violencia. Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) 26,259 personas murieron o desaparecieron entre 1980 y 2000 en dicha región.

LA ESCUELA Y LA HISTORIA RECIENTE

Al referirnos a historia reciente, consideramos el pasado cercano cuyas consecuencias se perciben en el presente (Amézola, G, C. Dicroce y Garriga M., 2009). Este suele estar relacionado a acontecimientos traumáticos que precisamente se convierten en problemas (Carretero y Borrelli, 2008). Además, coincide con que los protagonistas del pasado son también actores del presente (Franco y Levín, 2007). Todo ello, convierte a estos temas en un desafío, pues implican aspectos controvertidos, que a su vez constituyen problemas relevantes del presente que deberían tratarse en la clase de historia con miras al fortalecimiento de la democracia (Barton y Levstik, 2004; Pagès, 2009).

En el caso peruano, se ha planteado la memoria como la estrategia más importante para procesar los hechos relacionados al CAI (Ucelli, et al, 2013; Trinidad, 2004). Pero, ¿cómo enfrentar las diversas memorias contrapuestas que aparecen en el aula? Consideramos que cuando se desarrolla el pensamiento histórico en los estudiantes, estos temas de la historia reciente se pueden enfrentar mejor porque permite comprender la existencia de diferentes perspectivas de los hechos. Es decir, se promueve el análisis y la valoración de las memorias, de manera que se distingue la intencionalidad y la perspectiva que implican los testimonios y la interpretación del pasado.

También, es importante reconocer que si bien el currículum prescribe ciertos temas de la historia reciente, es el profesor quien toma una serie de decisiones, desde si lo desarrolla en profundidad, hasta con qué perspectiva (Barton y Levstik, 2004). Por ello, conocer qué piensan los profesores al respecto, cuáles son sus creencias, sus reparos y necesidades constituyen aspectos fundamentales para entender la dinámica de la historia reciente en la escuela.

⁴ Según Degregori (2011), desde las décadas del 60 y 70, Guzmán forjó las bases de lo que sería SL en Ayacucho, especialmente en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Un sector fundamental para la difusión de las ideas senderistas fue educación.

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La investigación nos ha permitido identificar dos finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia para este grupo de maestros, primero el desarrollo de la identidad, especialmente la regional, segundo la historia como aleccionadora para evitar repetir los errores del pasado.

En lo que se refiere a la identidad, si bien se menciona la identidad nacional, los docentes enfatizan el vínculo directo con los antepasados ayacuchanos. Por ejemplo, se señala "... construir la identidad nacional, regional y local" [E1]; opinión que luego reafirma cuando se refiere a periodos específicos de la historia en los que resalta el papel del pueblo ayacuchano ya sea a través de la cultura Wari, en la independencia o en la Guerra del Pacífico.

Respecto a la historia aleccionadora, uno de los docentes aclara que el objetivo es: "...ver qué errores han cometido nuestros gobernantes, nuestros abuelos anteriormente y tratar de que identifiquen esos errores y podamos mejorar [...] evitar en el futuro esos errores ..." [E3]

Se observa que no están familiarizados con el término historia reciente. Así, cuando se les pregunta qué entienden por historia reciente, encontramos primero cierto desconcierto: "¿Por qué reciente?, porque tal vez yo he vivido allí también [E1]. Aunque se dan cuenta a qué se refiere: "Reciente [...] relacionado con la actualidad [...] cómo influye, ¿no?, en la sociedad actual, en nuestra economía, en la política..." [E1] Tres de ellos fácilmente identifican temas de historia reciente y coinciden en catalogar la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y a Sendero Luminoso como los temas más importantes.

Por otro lado, el diseño curricular nacional vigente señala la necesidad de desarrollar competencias y habilidades relacionadas al manejo de información, a la comprensión espacio temporal y al juicio crítico. Sin embargo, los maestros, pese a conocerlas, no las trabajan y consideran que lo más importante es la transmisión de información, tal como se indicó en una publicación previa (Valle y Frisancho, 2014). Predomina la clase expositiva, que incluye la interpretación del profesor de los hechos. Se reconoce que enseñar historia implica una postura: "... siempre uno [...] que dicta la historia de acuerdo a [...] una posición, no se puede hacer una historia en blanco..." [E1].

El enfoque de la enseñanza no considera el desarrollo del pensamiento histórico, ni se trabaja con fuentes contrapuestas, los estudiantes no analizan causas o consecuencias, solo copian las que el profesor establece (Valle y Frisancho, 2014). La enseñanza se centra en transmitir información y en el análisis de los hechos realizado por el profesor, todo lo cual el alumno debe repetir.

EL DESAFÍO DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO

Si partimos de las finalidades de la historia según este grupo de docentes –en la que destaca la historia regional y no repetir los errores del pasado–, el tema central de la historia reciente debería ser el CAI. Si bien reconocen que es un tema importante, reportan

que no es un tema al que le dediquen mucho tiempo, “casi no lo tocamos” dice E3 o reconocen que lo tratan de manera superficial: “... no se puede tocar [...] así tan profundo...” [E4]; “... simplemente indicamos que hubo una guerra civil entre peruanos y lamentablemente hubo cantidad de muertos y no se ha solucionado los problemas de la patria [...] no hay mucho análisis...” [E3].

El gran problema que representó el CAI en Ayacucho queda casi invisibilizado. Como razones se planteó que los estudiantes son jóvenes – “... ya verán cuando estén en la universidad a mayores” [E4]–, pero se reconoce que el contexto educativo es especialmente difícil porque están en Ayacucho y ellos han vivido este conflicto:

... se vivió y nosotros que estamos acá como profesores [...] somos los sobrevivientes de esa época porque trabajamos en donde las papas quemaban. En las provincias es donde si uno no sabía si uno iba a vivir o morir; justamente nosotros somos los que estamos en eso... hemos estado allí; entonces, sería muy bueno que se toque, pero yo creo así para tocar en la currícula [...] sería un poco delicado [E1].

Los docentes son conscientes de que esos años son parte de su propia experiencia histórica, reconocen su importancia, pero no suelen transmitir a sus estudiantes sus vivencias más que en situaciones excepcionales, que dependen de la confianza adquirida con el grupo: “... sí se les cuenta a los chicos, [...] en la etapa donde yo vivía fue así [...] cómo era allí” [E1]. Los maestros tienen miedo de contar su experiencia o decir lo que piensan respecto al CAI. Temen ser juzgados por su ideología: “... como hay alumnos que pueden en casa conversar con sus familiares o sus hermanos así, ‘ah, no, la profesora es tendencia comunista’... ” [E4]. Pero el temor más frecuente e importante es a ser acusados de pro-senderistas, tal como se señala con claridad:

... es algo sensible y que todavía mucha gente no lo está comprendiendo [...] podría ser pero que siempre que ya no haiga [sic] pues apología del terrorismo, entonces sí en caso estamos con apología va un muchacho me ha dicho mi profesor esto, ya estás en aprietos. ... simplemente es por esa espada de Damocles, ¿no?, de lo que es de la ley pero de todas maneras se le habla algo, ¿no?, algo pequeño ... [E3].

Los maestros se remiten al Decreto Ley 25880 del 26 de noviembre de 1992 que establecía el delito de “Apología del terrorismo de docentes”. Esta ley respondía a la preocupación por la injerencia de SL y de los movimientos de izquierda en el sector educativo. Su aplicación por el gobierno de Fujimori trajo como consecuencia que muchos docentes fuesen considerados sospechosos de terroristas y hasta acusados y encarcelados, sin que se le probase ser militantes de SL (Trinidad, 2004).

Si bien han pasado los años, el temor se mantiene vigente, pues se cree que cualquiera podría ser un espía del gobierno o podría acusarlos de proselitismo senderista. El mismo participante lo expresa claramente, refiriéndose a que un alumno puede ser:

... hijo de un gamonal, de un militar o de repente ya está alguno de servicio inteligencia. [...] por ejemplo en los centros preuniversitarios siempre mandan.

Para ver que están hablando los profesores.

Para ver los que ustedes están dictando. ¿Y ustedes saben eso? [Entrevistador].

Sí, yo tenía un alumno [...] y a él lo habían mandado, y él me dice “oye, ¿tú qué haces acá?”, “no, he venido a superarme profesor quiero ser abogado”, “ah qué bien muchacho”, pasó dos tres semanas desapareció [E3].

Tratar el CAI pone a los docentes en una situación en la que temen que sus ideas sean mal interpretadas. Los coloca en una situación vulnerable en la que evitan contar su propia experiencia histórica, analizar y plantear interrogantes. Así, optan por simplificar el tema, centrándose en el recuerdo de información objetiva que no los pone en riesgo. Mientras que al tratar otros temas reconocen que “se permiten” transmitir sus propias interpretaciones del pasado, analizar y expresar con mayor libertad su ideología, al referirse al CAI se enfocan en datos objetivos, oficiales contenidos en el texto escolar. Por ejemplo, E1 reconoce: “... yo pienso que para dictar un curso de historia hay que tener una posición [...] ideológica.” Pero aclara que al referirse al CAI: “todo eso es muy preocupante, no se puede tocar así nomás [...] por eso yo le digo con sinceridad frente a esta encuesta, uno duda de esas cosas, no sabemos a dónde va ir esta información, yo le digo sinceramente...” [E1]. Como vemos, duda hasta de la misma investigación que se estaba realizando.

Por otro lado, desarrollar el CAI también puede afectar la sensibilidad de los estudiantes, pues sus familias pueden haber sufrido la violencia de esos años. Dos de los testimonios revelan el reto que implica para un maestro. El primero se refiere a un hecho reciente:

... yo había dado trabajos de exposición [...] una alumna que en realidad a sus padres había perdido en esos tiempos, [...] se pone a llorar en plena exposición [...]”

¿Y usted qué hizo cuando la alumna se puso a llorar? [Entrevistador]

Bueno, tenía que hacer mi comentario con los alumnos de que era cierto, ¿no?, porque incluso yo [...] en ese tiempo era en mi vida de universitario. Hablarles [...] de que no es para que alguien esté riendo o burlándose de que no sabía tampoco de que la alumna había tenido ese tipo de problemas [...] pero hacerle conocer al alumno de que sí hemos vivido ese tiempo y que debe respetarse esos hechos [E2].

Refiriéndose a la muerte de uno de sus estudiantes durante el CAI, otro docente señala:

... un grupo decía ese alumno [...] los senderistas lo han matado era un soplón, acusaba a la gente injustamente [...] Oigan muchachos no creo que eso haya pasado [responde] No profesor es así [...] Otros qué decían [...] ese es buen muchacho. Entonces esto ya se polarizó cuando al muchacho los senderistas lo mataron...

Era mi alumno [...] entonces él falleció [...] era su aniversario de su muerte, entonces yo dije “Muchachos vamos a llevarle flores, ese es nuestro alumnito nosotros le estimamos”, “¡Cómo ese terrorista que ese es un soplón!”, “Bueno muchachos acaso no cometemos errores en esta vida, podemos cometer errores”, Cuando yo observaba a este muchacho era un buen muchacho era estudioso por ese motivo y a pesar que se oponían muchos yo he ido a llevarle su coronita [E3].

Como vemos, los docentes pueden verse obligados a enfrentar situaciones difíciles que deben solucionar con su mejor voluntad. Ellos no han sido capacitados para abordarlas, ni cuentan con apoyo psicológico, Tampoco conocen estrategias para fomentar que los alumnos recojan sus propias historias familiares, discutan las diversas memorias o analicen el CAI considerando memorias disimiles.

La subjetividad que implica el tema es una dificultad que genera inseguridad y temor no solo a las reacciones del Estado, sino también al cuestionamiento de las autoridades del colegio, de los padres de familia y de los mismos alumnos. Frente a ello, los docentes lo tratan porque "...estaba dentro del programa..." [E2]; pero lo evitan. Ellos prefieren transmitir una historia objetiva amparada en una investigación que valide su relato.

En ese sentido, la versión de la CVR les da cierta seguridad, pues es asociada con el currículo: "... nos piden hablar de la Comisión de la Verdad, entonces [...] indicamos ha sido una comisión muy valiosa que ha ido investigando conociendo sobre todo ese problema y ha dado algunas soluciones..." [E3]. La CVR es la principal fuente a la que recurren, aunque no resulta claro si han leído la versión resumida del informe; más bien parecen estar más familiarizados con los videos de difusión de la CVR y con la referencia sobre esta de los textos escolares.

Al indagar sobre las estrategias para tratar el CAI, se observa que no se promueve la visita al Museo de la Memoria⁵. Más bien se señala que carecen de material suficiente: "... quisiera leer esos libros, [...] que están saliendo [...] Carlos Iván Degregori, ¿no?, cuánto me hubiera gustado leerlo pero no he tenido esa posibilidad." [E3]. Lo cierto es que las investigaciones más importantes sobre el tema no parecen estar fácilmente disponibles para los docentes.

En general, se percibe que los docentes sienten que para visibilizar el tema requieren de una versión que provenga del mundo académico cuya autoridad evite que ellos sean cuestionados o acusados de defender una postura o una interpretación del CAI. Es otro, el experto, el que analiza; los maestros solo transmiten la información y la interpretación.

CONCLUSIONES

Si bien los docentes reconocen la importancia de estudiar el CAI, el tema suele ser reducido a un conjunto de datos objetivos carentes de análisis. Las interpretaciones y explicaciones sobre lo ocurrido se evitan. Ello no responde solo a una concepción positivista de la enseñanza de la historia, sino al temor de ser interpretados como defensores de la subversión. Por lo mismo, evitan contar su propia experiencia de vida de aquellos años. Se teme tanto a la reacción de padres de familia y de las autoridades educativas, como a las represalias del Estado.

⁵ Este museo ubicado en la ciudad de Ayacucho se diseñó por iniciativa de la Asociación Nacional de Familiares Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú (ANFASEP). Fue inaugurado en el año 2005 con la intención de recoger la violencia de los años 80 y 90.

Los docentes carecen de estrategias pedagógicas para enfrentar la existencia de las diversas memorias que sus estudiantes podrían traer a la clase. Pese a no tener claro cómo abordar el tema, creen que sus alumnos necesitan conocer esta etapa de la historia ayacuchana. Como maestros reclaman algún texto reconocido por la comunidad intelectual que se convierta en su referencia para las explicaciones que den.

En síntesis, si el Estado peruano está interesado en visibilizar el tema y que los estudiantes sepan los hechos ocurrido en los 80 y 90, es importante primero reconocer las dificultades que implica para los docentes tratar el tema, darles las facilidades para contar con materiales diversos y capacitarlos en las estrategias necesarias para permitir el diálogo y la interpretación de las distintas memorias que se encuentran en un aula. Sin duda, fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes, maestros en formación y en ejercicio sería una opción fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amézola, G, C. Dicroce y Garriga M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. Una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 13, 104-131.
- Barton, K. y L. Levstik. (2004). *Teaching History for the common good*. Nueva York, Routledge.
- Carretero, Mario y Marcelo Borrelli (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbia: Pearson.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy*. Lima: CVR.
- Degregori, C. (2011). *El surgimiento de SL. Ayacucho 1969-1979*. (3^{era} ed.) Lima: IEP.
- Franco, M. y F. Levín (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, 202, 1-5.
- La República. (21 de enero de 2012). Jóvenes desconocen totalmente sobre qué fue Sendero Luminoso. Diario La República. Consultado el 20 de abril de 2013, en <http://www.larepublica.pe/23-04-2013/jovenes-desconocen-totalmente-sobre-que-fue-sendero-luminoso>.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En: E. Jelin y F. Lorenz, (eds.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp.11-39). Madrid: Siglo XXI.
- Uccelli, F., J.C, Agüero, M. Pease, T. Portugal y P. Del Pino. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.
- Valle, A. y S. Frisancho. (2014). ¿Desarrollar competencias o recordar información? El caso de un grupo de maestros en una escuela pública ayacuchana. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia* (pp. 305-318). Guadalajara: REDDIEH, Universidad de Guadalajara.

LA MUJER EN EL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL EN ESPAÑA: EL CASO DE ANTONIA ARROBAS Y PÉREZ

MARTA VILLAFAINA ROSCO
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura
mvillafay@alumnos.unex.es

ANTONIO PANTOJA CHAVES
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura
pan@unex.es

INTRODUCCIÓN

En el primer tercio del siglo XIX se encauzan las primeras medidas reformistas de carácter liberal más firmes y con intención de continuidad que se llevan a cabo en España, poniéndose en marcha un proceso de intensa reorganización político-administrativa que había de cerrar definitivamente el sistema burocrático de la monarquía absoluta de Fernando VII. Es entonces, a partir de 1833, cuando culminan los diversos y débiles proyectos de los años precedentes, iniciados durante la presencia francesa en el gobierno de la península y continuados en los años del trienio liberal al amparo constitucional de 1812, para dar paso a la construcción de un nuevo modelo administrativo regido por las provincias, concebidas como unidades territoriales adecuadas para lograr una mejor gestión de los asuntos públicos y locales (Soto, Pérez y Pantoja, 2010, p. 35). En este sistema racional y liberal es donde encajan el conjunto de reformas educativas, como la archicitada Ley Moyano de 1857, mediante la cual el Estado debía poner en marcha la creación progresiva de escuelas en el conjunto de poblaciones españolas. Sin embargo, los artículos de la ley a menudo chocaron con la compleja realidad, de modo que tanto las medidas tomadas para la educación primaria como para la segunda enseñanza constituyeron más bien unos buenos deseos que el desarrollo estatal de una educación moderna.

Respecto a la enseñanza secundaria en España se llevaron a cabo tres reformas que intentaron, pese a sus fracasos, establecer la malla de conocimientos básicos que se debían impartir, conferir a los estudios un perfil profesionalizante y regular el período de escolarización, en este caso no obligatoria. Pero no será hasta 1868, mediante el Decreto del 21 de octubre, cuando se implante una normativa mucho más crítica que apuesta por una defensa de las doctrinas liberales en materia educativa. Entre ellas la educación de las mujeres, que simplemente no se entendía como una necesidad para la sociedad de

la época. La reivindicación se convierte en el instrumento para aquellas mujeres que querían salir de la esfera doméstica y desempeñar otras funciones sociales. Este es el caso particular, inédito y paradigmático de Antonia Arrobas y Pérez, quien en marzo de 1871 solicita ante la Dirección General de Instrucción Pública poder realizar en el Instituto de La Provincia de Huelva el examen que le permitirá validar los estudios de Segunda Enseñanza que ha realizado previamente (Macías, 2008). De esta manera, este hecho marca, como en tantas otras ocasiones, un paso más en el proceso de visibilidad de la mujer en el sistema educativo español.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

2.1 Situación política segunda mitad siglo XIX: Nuevo estado liberal

En este apartado vamos a dar una explicación somera sobre los cambios políticos que acontecieron durante el segundo tercio del siglo XIX a nivel nacional. Como aclaración, dividiremos el siglo en intervalos de gobiernos con los ideales más destacados de la época: liberales o absolutistas. Sin embargo, este dinamismo político, hace que las ideas propuestas de reformas no afecte uniformemente a toda la sociedad española, sobre todo a las zonas rurales.

En el reinado de Fernando VII podemos ver las primeras iniciativas del liberalismo dentro de un periodo mayoritariamente absolutista (Moreno Nieves). Sin embargo, la verdadera implantación de las ideas liberales y el abandono del absolutismo, no se materializan hasta el reinado de Isabel II (1833-1868) (Martínez Ruiz, 2010) que desencadena la revolución liberal. Comienzan los principios básicos de funcionamiento del liberalismo político, esto implica la regulación legal y normativa de todos los aspectos de la vida social, tanto pública como privada. El sistema del turno de partidos y el protagonismo de la corona sobre ellos, desencaminó la revolución del 1868. Con la constitución de 1869, el poder monárquico quedaba más restringido, convirtiéndose en Jefe del Estado con la función de la representación de la unidad del estado: nombrar y separar a los ministros, además de suspender y disolver las Cortes.

Tras el destrono de Isabel II y la renuncia de Amadeo I de Saboya (1871-1873) (Mas Hesse y Troncoso Ramón, 1987, p. 238), el 11 de febrero de 1873 se proclamó la Primera República, entre sus políticas destacamos un aumento de derechos para los ciudadanos y la separación definitiva entre la Iglesia y el Estado (López González, 1992, p. 319). El golpe de estado del general Martínez Campos (1874) provocó el ascenso al trono a Alfonso XII cuyo reinado estuvo marcado por el fin de las guerras carlistas y cubana, y por la mejora de las relaciones entre los partidos y el Rey (Dardé Morales, 2003, p. 1).

En lo que respecta a las zonas rurales, como hemos expresado anteriormente, no tuvieron un desarrollo similar. En concreto, en Extremadura, a comienzos del siglo XIX sólo el 13,5% de la población era población urbana. La forma de gobierno en Extremadura en este siglo se conoce como *oligarquía* (Sánchez Marroyo, 1991, p. 7), se hace referencia

a aquellos grupos minoritarios, que controlaban, con carácter hegemónico, organizaciones económicas, sociales o políticas. Esta forma de gobierno generaba graves tensiones, ya que ellos eran considerados los responsables del enorme malestar campesino.

La ley de 11 de octubre de 1820, la desvinculación de mayorazgo intentó frenar esta estructura del antiguo régimen. Pero no es hasta 1836, con las desamortizaciones de Mendizábal y Madoz cuando la riqueza y las tierras de la Iglesia, de las Órdenes Militares y de los grandes propietarios pasan a un mercado más liberal.

La idea en principio era buena, pero su aplicación práctica fue un fracaso. La Iglesia que durante siglos había acumulado privilegios reales, donaciones y testamentos poseía una gran cantidad de tierras, ganaderías, fincas y dominios, etc. La clase dominante hizo pensar al pueblo que la causa de sus males era debida a que el clero poseía demasiados bienes. Esto provocó la incautación de muchos, pero mientras las mejores tierras y posesiones, largamente acariciadas por la clase dominante, pasaron legalmente a ellos solo las más yermas e improductivas posesiones irían a parar al pueblo.

Situación económica segunda mitad del siglo XIX: industrialización y capitalismo

En primer lugar, tenemos que resaltar que el desarrollo económico moderno no surge en todas partes ni al mismo tiempo. Las transformaciones económicas estuvieron afectadas por el desarrollo histórico del capitalismo y el proceso de industrialización (González Portilla, 1997, p. 201). Todo ello, gracias al modelo constitucional del estado-nación que se construye tras el triunfo de la revolución liberal, ya que favorece la articulación entre el poder económico y político.

La industrialización que arrancó en España tuvo enormes dificultades por aprovisionamiento de materias primas, mala dotación de recursos energéticos, falta de capitales y sobre todo raquitismo del mercado interior. Además del elevado porcentaje de población española campesina (68%) (Erdozáin y Mikelarena, 1999, p.109) que se mantenían bajo la economía de subsistencia. En tales condiciones, resultaba muy difícil un desarrollo industrial sostenible.

En estas circunstancias debemos hablar de un leve progreso económico. En esta expresión hacemos hincapié en el cambio estructural del sistema económico, afectando a su funcionamiento, como ocurrió con la lenta transición del feudalismo al capitalismo o el paso de una economía de mercado a la construcción de un sistema financiero. Todo ello propiciado por las transformaciones jurídicas que ocasionan cambios en el régimen de tenencia de la propiedad (abolición definitiva del régimen señorial, 1841), cambios en su titularidad (desamortizaciones eclesiástica, 1836-37 y civil, 1855) o el acercamiento comercial estratégico a países del entorno europeo como Francia o Inglaterra.

Situación social segunda mitad del siglo XIX:

movimientos migratorios, educación y situación de desigualdad de la mujer

En referencia a la situación social de la España liberal decimonónica debemos atender a cuatro cuestiones transversales de gran relevancia:

Demografía

Durante el XIX se fueron creando organismos públicos especializados en la obtención y tratamiento de datos demográficos (Dopico, 1985, p. 382). En este periodo se produce un ligero aumento de la población a pesar de las crisis tradicionales de subsistencias y las enfermedades epidémicas como el cólera (1854-55), con una mortalidad infantil que alcanza cotas muy elevadas y con una esperanza de vida aún muy corta.

Clases y movimientos sociales

La cuestión social del siglo XIX estaba marcada por las consecuencias del liberalismo político y el capitalismo económico (Campo Sánchez, 2011, p. 453).

Una sociedad que se aburguesa, una nobleza aún poderosa que tiene que someterse a las nuevas reglas jurídicas y económicas dentro de la sociedad de iguales (Yanes Cabrera, 2002, p. 187-189). Por otro lado, observamos el cambio que sufren los campesinos, pasan de trabajar las tierras señoriales a convertirse en jornaleros del campo, en obreros, en artesanos y en trabajadores urbanos, con el único aval de sus manos. Todos ellos estarán sometidos al vaivén de los ciclos económicos y abocados a la pobreza.

Ante las necesidades, empiezan a formarse los movimientos sociales (Socialismo y Anarquismo) que surge en la década de los ochenta (Abelló Güel, 1997, p. 9), para poder defender los derechos de los trabajadores e interrumpir con esta desigualdad y marginación.

Educación

En el primer tercio del XIX, la población española era prácticamente analfabeta, apenas entendían la utilidad de saber leer y escribir y que responde, a duras penas, a los iniciales y tímidos intentos gubernamentales por escolarizarla, bajo el dominio y el control de la iglesia.

En la construcción del estado liberal, la educación se convierte en una competencia de suma importancia, consciente de que con la creación de un sistema público y gratuito de enseñanza, garantiza, no sólo el progreso material, sino también un espacio para la formación de la ciudadanía, para la socialización de la población en los valores religiosos y políticos, necesarios para la construcción nacional estatal.

Entre todas las medidas liberales que se desarrollaron a partir del 1833 en adelante, destacamos el desarrollo de un proyecto educativo destinado a la formación de la nueva clase media que se estaba fraguando en las asignaturas más actuales, con nuevos medios y no necesariamente teniendo que pasar por los estudios superiores. Asimismo, a medida que fue avanzando el siglo, las distintas perspectivas laborales se fueron expandiendo, creando nuevas necesidades educativas y delimitando los objetivos para la segunda enseñanza.

Desde la segunda mitad del siglo, se elaboraron leyes educativas que impulsaba la obligatoriedad de la educación para niños y niñas (1857) (García Caballero, 2013, p. 37) y el derecho a la educación bajo una libertad de enseñanza (1868). Sin embargo, no se tuvo

tan claro si debe ser la misma instrucción a la mujer que al hombre. La fuerza de la tradición hizo que la evolución de la educación de la mujer fuera mucho más lenta que en el caso de los hombres.

El concepto de mujer y su proceso evolutivo durante el siglo XIX.

No será hasta finales del XIX cuando se tome conciencia en España del problema de la mujer: un problema existencial distinto del que emerge de las nuevas condiciones económicas y que, con ellas, adquiere nuevas dimensiones (Ballarín Domingo, 1989, p. 245).

De las etapas anteriores, donde la mujer era considerada en inferioridad frente al varón, a principios del XIX se pasó a una modalidad más sutil que la consideraba complementaria al hombre en su quehacer para el buen funcionamiento del engranaje social. Todo lo cual conducía al reforzamiento de su papel como madre y esposa y agente organizador del espacio doméstico. Sin embargo, debemos resaltar el importante papel que desempeñaron las escuelas de niñas ya que se encargaron de promover y legitimar el modelo de mujer útil al nuevo Estado (Ballarín Domingo, 2007, p. 145). Además de ser utilizada como un instrumento fundamental para la emancipación femenina y en la transformación de las relaciones entre los sexos.

EL CASO PARTICULAR DE ANTONIA ARROBAS Y PÉREZ Y SU ACCESO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Ante este contexto social, político y económico se enfrenta Antonia Arrobas y Pérez, mujer extremeña y estudiante, que pretendió acceder a la enseñanza secundaria en 1871. La función de la mujer era la que seculamente había desempeñado la mujer: una posición limitada y secundaria vinculada al ámbito doméstico y familiar. De esta forma Antonia, como tantas otras mujeres, estaba destinada a potenciar la figura de la mujer casada, ama del hogar, moralmente piadosa, buena madre y esposa ejemplar. De esta forma la mujer, a pesar de los cambios sobrevenidos por la revolución social, se quedaba a la cola de las conquistas sociales de los siglos contemporáneos.

El modelo educativo de la mujer, a pesar de las reformas liberales en materia de educación, no está concebido para que altere su función social, y los únicos intentos de cambios que se proponen son la alfabetización y la especialización en las tareas del hogar y la familia (matronas y maestras), y por tanto no se contempla la posibilidad de capacitar a la mujer para ejercer una profesión pública.

En este escenario irrumpe la petición de la protagonista cuando, el 15 de marzo de 1871, solicita ante la Dirección General de Instrucción Pública poder realizar en el Instituto de La Provincia de Huelva el examen que le permitirá validar los estudios de Segunda Enseñanza que ha realizado privadamente (Macías, 2008). El esfuerzo de Antonia Arrobas por romper esta dinámica no estuvo exento de dificultades, debido a la determinación de su postura por acceder a la enseñanza secundaria ante un sistema educativo exclusivo para hombres, y, al mismo tiempo estuvo lleno de contrariedades

debido a la ambigüedad legislativa del momento que no impedía directamente su incorporación. De ahí que en un primer momento la Dirección General rechazara su petición para realizar las pruebas sin necesidad de solicitar autorización previa, pero esta decisión inicial tuvo que ser rectificada debido a que otras mujeres empezaron a acogerse a la solicitud realizada por Antonia (Flecha García, 1995, p. 195). El impulso propiciado provocó que La Dirección General de Instrucción Pública terminara por extender la autorización a todos los casos análogos, lo que convierte a nuestra protagonista como pionera de los cambios progresivos que se fueron imponiendo en el sistema educativo español desde las reformas liberales hasta finales del modernizante siglo XX¹.

CONCLUSIONES

La validez del breve estudio que presentamos sobre el caso de Antonia Arrobas reside en que ha saltado desde el olvido del pasado al interés social del presente. La noticia ha generado un pequeño debate en la prensa actual al presentar su ejemplo como un caso paradigmático de la lucha de las mujeres en su reconocimiento social y profesional (Diario Hoy, 5 enero 2015 y Blog que lleva su nombre). Como todo hecho, este caso comporta elementos de veracidad, ya que sin Antonia posiblemente se hubiese retrasado muchos años más el acceso de la mujer española al grado de la enseñanza secundaria. Lo que hay que valorar es la actitud y esfuerzo de muchas mujeres que, como Antonia, venían exigiendo la construcción de una nueva realidad más igualitaria, justa y contemporánea con los acontecimientos que se estaban sucediendo a finales del siglo XIX.

Mediante este trabajo hemos pretendido hacer visible una situación que históricamente ha estado marcada por muchas limitaciones y que, a pesar del tiempo transcurrido, todavía no está plenamente considerada: la aceptación de la cualificación profesional de la mujer en el ámbito social y laboral. La educación ha significado un componente esencial para lograr la mayoría de las mejoras, de ahí la importancia que en su día tuvieron iniciativas como las de Antonia Arrobas y Pérez en el sistema educativo español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelló Güel, T. (1997). *El movimiento obrero en España, siglos XIX y XX*. Barcelona: Hipòtesi Historia contemporánea.
- Ballarín Domingo, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 245-260.
- Ballarín Domingo, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 26, 143-168.

¹ El expediente de acceso y las calificaciones de los exámenes de latín y castellano que le sirvieron como pruebas de acceso a la Enseñanza Secundaria se pueden consultar en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3820/expediente_personal_antonia_arrobas_perez.pdf?sequence=2.

- Campo Sánchez, C. (2011). Los discursos del reformismo social en la España del siglo XIX. *Revista Estudios filosóficos*, 60 (175), 453-472.
- Dardé Morales, C. (2003). La política en el reinado de Alfonso XII. *Revista Ayer*, 52, 11-14.
- Dopico, F. (1985). Desarrollo económico y social y mortalidad infantil. Diferencias regionales (1860-1950). *Dynamis*, 5-6, 381-396.
- Erdozaín, P. y Mike Larena, F. (1999). Las cifras de activos agrarios de los censos de población española del periodo 1876-1991. Un análisis crítico. *Boletín de la asociación de demografía histórica*, XVII (1), 89-113.
- Flecha García, C. (1995). Las primeras alumnas del Instituto de Segunda Enseñanza de Sevilla recogido. En *IB San Isidoro. Estudios y Recuerdos del Sesquicentenario de su creación. (1845-1995)*. Sevilla: IB San Isidoro.
- García Caballero, V. (2013). La educación de la España del siglo XIX. *Iberian. Revista Digital de Historia*, 71 (especial II aniversario), 35-50.
- González Portilla, M. (1997). *Primera industrialización, desequilibrios territoriales y Estado*. Leioa: Servicio Editorial de la U.P.V.: Universidad del País Vasco. *Historia Contemporánea*, 17, (201-235).
- López González, J. L. (1992). La primera república española: desunión e inestabilidad políticas en el debate parlamentario. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 78, 303-330.
- Macías Medina, J.M. (2008), *Quién fue Antonia Arrobas?* Consultado lunes, 5 febrero 2015, en <http://antoniarrobas.blogspot.com.es/search/label/Educaci%C3%B3n>
- Martínez Ruíz, E. (2010). *Isabel II y la mujer en el siglo XIX*, Madrid: Ministerio de Educación.
- Mas Hesse, M. y Troncoso Ramón, R. (1987). La práctica del poder moderador durante el reinado de Amadeo I de Saboya. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 55, 237-271.
- Moreno Nieves, *La monarquía hispánica. Cervantes virtual. Los borbones. Fernando VII*. Consultado lunes, 2 febrero 2015, en <http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/monarquia/fernando7.shtml>
- Sánchez Marroyo, F. (1991). *El proceso de formación de una clase dirigente. La oligarquía agraria en Extremadura a mediados del siglo XIX*. Cáceres: Servicio de publicaciones Universidad de Extremadura.
- Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. y Pantoja Chaves, A. (2010). *Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Yanes Cabrera, C. (2002). *Educación y clases sociales: el origen social de la segunda enseñanza oficial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



AUPDCS

**Asociación Universitaria del Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales**

[SALIR](#)

[ÍNDICE](#)

[INICIO](#)