

# DECONSTRUIR LA ALTERIDAD DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

**Carmen Rosa García Ruiz**  
**Aurora Arroyo Doreste**  
**Beatriz Andreu Mediero**  
Editores





© Las autoras

© Universidad de Las Palmas y AUPDCS  
Departamento de Didácticas Especiales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
c/ Sta. Juana de Arco, nº. 1  
35004 Las Palmas de Gran Canaria  
Tel.: 928 451 770  
Fax: 928 452 880  
E-mail: [secretaria@dde.ulpgc.es](mailto:secretaria@dde.ulpgc.es)  
[www. ffp.ulpgc.es](http://www.ffp.ulpgc.es)

© Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC)  
E-mail: [didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org](mailto:didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org)  
<http://www.didactica-ciencias-sociales.org>

Edita:  
Entimema, 2016  
Fuencarral, 70  
28004 madrid  
tel.: 91 532 05 04  
Fax: 91 532 43 34  
[www.entimema.com](http://www.entimema.com)

ISBN electrónico: 978-84-8198-946-5  
IBIC: YQN

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
<b>LA ALTERIDAD Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....</b>	<b>13</b>
<i>ENSEÑAR ÁFRICA: UN PROCESO DE CAMBIO EN LA MIRADA DEL CONTINENTE</i> Ezequiel Guerra de la Torre, Ignacio Nadal Perdomo .....	14
LA PERCEPCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE LA NOVELA Y EL CÓMIC HISTÓRICO EN ALUMNOS DE 2º DE BACHILLERATO: EL APRENDIZAJE, CON UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE Soraya Jorge Godoy, Daniel Becerra Romero .....	35
COMPARTIR, APRENDER Y CREAR, UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA CREADA POR AL:M.A (ALMERÍA, MUSEOS Y ARTE) PARA LA DECONSTRUCCIÓN ACTIVA DE LA IMAGEN DEL OTRO A TRAVÉS DEL PATRIMONIO Concha Torres Moreno, Myriam González-Sanz .....	44
CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDADES INCLUYENTES EN EL AULA MEDIANTE EL EMPLEO DE LA IMAGEN Ana M <sup>a</sup> Mendioroz Lacambra .....	50
EL VALOR DE LA ALTERIDAD: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE REALIDADES PROBLEMÁTICAS TEMPORALES Víctor Grau Ferrer .....	58
LA ALTERIDAD EN “UNA BOTELLA EN EL MAR DE GAZA (2011)”, DE THIERRY BINISTI Igor Barrenetxea Marañón .....	67
LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN: EL CASO DE TRES ESCUELAS NORMALES SUPERIORES EN COLOMBIA Gustavo A. González Valencia, Carlos H. Valencia Calvo .....	76

CUANDO LOS ANIMALES SON LOS “OTROS”. REFLEXIONES EN TORNO AL ESPECIEÍSMO Y SU INCORPORACIÓN AL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA Laura Triviño Cabrera. . . . .	85
EL CURRÍCULO OFICIAL Y LA (IN) VISIBILIZACIÓN DE LA MATRIZ SOCIOCULTURAL AFRICANA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA Nilson Javier Ibagón Martín. . . . .	97
EL REFLEJO DE MEDUSA. EL “OTRO” Y EL “YO”: EL PATRIMONIO ARTÍSTICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Natividad Arias Contreras . . . . .	106
EN LA PIEL DEL OTRO. LOS JUEGOS DE ROL COMO HERRAMIENTA PARA DECONSTRUIR LA ALTERIDAD EN EL AULA Diego Alberto Rodríguez Santana. . . . .	116
HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA INCLUSIÓN: LA ALTERIDAD DE LAS “ROJAS” FRENTE AL UNIVERSO FEMENINO FRANQUISTA Matilde Peinado Rodríguez . . . . .	126
LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA PARA EL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD TZENTZENGUARO (MICHOACÁN. MÉXICO) Ellien Citalli Martínez López, Montserrat Oller Freixa . . . . .	135
LA IDENTIDAD Y LA ALTERIDAD EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE SECUNDARIA DE BRASIL Y DE ESPAÑA. UN CASO: AMÉRICA LATINA Léia Adriana da Silva Santiago, Joan Pagès Blanch. . . . .	143
LITERACIDAD VISUAL Y ALTERIDAD. LA CONSTRUCCIÓN “DEL OTRO” EN LAS NARRACIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Roberto García-Morís , Silvia Medina Quintana, José Antonio López Fernández, Ramón Martínez Medina . . . . .	151
CONSTRUYENDO EL CONOCIMIENTO A PARTIR DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES CONTRAPUESTOS. <i>SPIN-OFF</i> DE PETER PAN EN CUARTO CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL Francisco Javier López Sánchez, Mónica Trabajo Rite . . . . .	164
ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: APRENDIENDO A CONOCER LA LLEGADA DE EUROPEOS A TIERRAS AMERICANAS M.ª Montserrat León Guerrero . . . . .	176

DECONSTRUYENDO LA <i>ALTERIDAD FEMENINA</i> EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR: REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN Ortega Sánchez, Delfín, Pagès Blanch, Joan. ....	184
EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Martha Cecilia Gutiérrez , Diana Marcela Arana, Orfa Buitrago. ....	194
<b>IDENTIDADES COMPLEMENTARIAS Y FORMACIÓN DE IDENTIDADES COMPLEJAS. ....</b>	<b>202</b>
IDENTIDADES, EDUCACIÓN Y ENFOQUES INTERSECCIONALES: DEL DIAGNÓSTICO DE LAS OPRESIONES A LA VINDICACIÓN DE LOS DERECHOS María José Guerra Palmero . ....	203
CIUDADANÍA GLOBAL E IDENTIDADES MÚLTIPLES EN LA EDUCACIÓN ZAPATISTA DE CHIAPAS Javier Dosil Mancilla. ....	219
CIUDADANÍA GLOBAL IGUALITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO María del Mar Felices de la Fuente, Concepción Moreno Baró, María Dolores Jiménez Martínez . ....	236
DESARROLLO DE IDENTIDADES CIUDADANAS: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN DEMOCRACIA TRAS LAS MOVILIZACIONES ESTUDIANTILES EN CHILE Juan José Salinas Valdés, Montserrat Oller Freixa, Carlos Muñoz Labraña . ....	246
EL SENTIDO IDENTITARIO EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA María Isabel Martínez Belando, Elisabet Casanova Alfonsea . ....	255
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL ENTORNO PRÓXIMO EN EDUCACIÓN INFANTIL: PASEANDO POR MURCIA María Isabel Martínez Belando, Elisabet Casanova Alfonsea, Marina Jiménez Alcaraz, Ester Sastre Pisonero, Clara Elena Jaén García . ....	264
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN TERRITORIOS DE FRONTERA Alfredo Dias, Maria João Hortas, Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Ana María Hernández Carretero. ....	274

ACCIONES DIDÁCTICAS DE LOS MUSEOS DE EXTREMADURA (ESPAÑA) PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FACTORES DE IDENTIDAD Y PROPUESTAS DE MEJORA José Manuel González González, María Teresa Becerra Traver . . . . .	279
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Inmaculada Gómez Hurtado, Francisco Javier García Prieto . . . . .	290
EDUCACIÓN PATRIMONIAL, IDENTIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. CONCEPTOS Y PROCESOS Ignacio Gil-Díez Usandizaga . . . . .	299
EL SENTIDO IDENTITARIO EN LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Elisabet Casanova Alfonsea, María Isabel Martínez Belando. . . . .	305
EL MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: UN EJEMPLO DE CIUDADANÍA COSMOPOLITA Y DERECHOS HUMANOS Joseba I. Arregi-Orue, Ana Isabel Ugalde . . . . .	313
EVALUACIÓN DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS IDENTITARIAS: DEL “OUR IDENTITY” AL “IDENTITIES” M <sup>a</sup> Consuelo Díez Bedmar. . . . .	320
GÉNERO, CULTURA Y TERRITORIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA DECONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS SEXUALES EN LA SERIE <i>SENSE8</i> Antonio Rafael Fernández Paradas . . . . .	331
INTEGRANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO Antonia García Luque, Ana Herranz Sánchez. . . . .	343
LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES Funes, Graciela, Jara, Miguel A. . . . .	353
LA CONSTRUCCION DEL INDIO EN EL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA Jara, Miguel Ángel, Salto, Víctor . . . . .	365
LAS CANCIONES: UN RECURSO PARA LA COMPRESIÓN DE PROBLEMAS RELEVANTES DESDE LAS IDENTIDADES Y LAS ALTERIDADES Iván Andrés Martínez Zapata, Joan Pagés Blanch . . . . .	375

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS E IDENTIDAD. HISTORIA, CULTURA Y PROBLEMÁTICA ABORDADA EN LAS AULAS DESDE LA HISTORIA ORAL: EL EJEMPLO DEL SÁHARA OCCIDENTAL Beatriz Andreu Mediero . . . . .	383
MUSEOS E IDENTIDAD: ESPACIOS EN JUEGO Iván Andrés Sierra Salcedo . . . . .	391
¿QUÉ PASA CON LA INMIGRACIÓN? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PLURIIDENTIDAD María del Rosario Haro Pérez, M. Teresa Call Casadesús, Montserrat Yuste Munté, Montserrat Oller Freixa . . . . .	398
RESCATANDO LA MEMORIA DE VILLA LA REINA. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD DE LOS POBLADORES Belén Montserrat Meneses Varas . . . . .	406
CIENCIAS SOCIALES, IDENTIDAD CULTURAL Y TERRITORIOS TRANSFRONTERIZOS. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN TERRITORIOS DE FRONTERA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Ana María Hernández Carretero, Alfredo Gomes Dia, Maria João Hortas . . . . .	414
¿CÓMO PODEMOS CONSTRUIR IDENTIDADES PARA LAS MUJERES DESDE LA INVISIBILIDAD? REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA INCLUSIÓN Y AUSENCIAS DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES Jesús Marolla Gajardo . . . . .	425
EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ANÁLISIS DEL VIAJE AL TIEMPO DE LOS ÍBEROS (JAÉN) Ana Herranz Sánchez, Antonia García Luque . . . . .	433
HUMANOS FRENTE A HUMANOS. LA NECESIDAD DE HUMANIZAR LA HISTORIA ESCOLAR Mariona Massip Sabater, Joan Pagès Blanch . . . . .	447
LAS CONCEPCIONES IDENTITARIAS DE LOS FUTUROS MAESTROS Y LAS NECESIDADES DE LAS NUEVAS SOCIEDADES MULTICULTURALES. UN ESTUDIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES David Verdú González, Pedro Miralles Martínez, Jorge Ortuño Molina . . . . .	458

PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE EL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO Sánchez Agustí, María, Carril Merino, M <sup>a</sup> Teresa, Miguel Revilla, Diego. ....	469
REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL APRENDIZAJE DEL TERRITORIO: LA ENSEÑANZA DE LA IDENTIDAD LOCAL HOY María Ballbé Martínez, Joan Pagès Blanch. ....	478
<b>CIUDADANÍA GLOBAL</b> .....	<b>486</b>
CIUDADANÍA GLOBAL Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO María Olga Macías Muñoz .....	487
DE LA IDENTIDAD LOCAL A LA CIUDADANÍA GLOBAL: EL TRABAJO CON LAS ESCALAS EN CIENCIAS SOCIALES José Antonio Pineda Alfonso .....	496
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: UNA EXPERIENCIA CURRICULAR EN LA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA Alfredo Gomes Dias, Luísa Teotónio Pereira, Stéphane Christophe Laurent .....	504
FORMANDO CIUDADANOS GLOBALES. POSIBILIDADES, DIFICULTADES Y RETOS EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Álvaro Chaparro Sainz .....	515
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL MUNDO ROMANO PARA LA CREACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL: UNIDAD DIDÁCTICA “PRIMERAS CIVILIZACIONES: ROMA” Mónica Trabajo Rite, Francisco Javier López Sánchez .....	524
UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Mercedes de la Calle Carracedo, Azucena Hernández Sánchez .....	532
EL WATERBOXX, UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Esther López Torres, Ana María Velasco Sanz .....	541



LA LITERACIDAD CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN SOBRE LOS REFUGIADOS Y REFUGIADAS: CONSTRUYENDO LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Antoni Santisteban, Breogán Tosar, Albert Izquierdo, Joan Llusà, Roser Canals, Neus González, J., Joan Pagès .....	550
LA PRESENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN RECORRIDO POR LAS DISTINTAS LEYES EDUCATIVAS José Díaz-Serrano, Ana Isabel Ponce Gea .....	561
LO GLOBAL SE CONFIGURA DESDE LO LOCAL Y LO REGIONAL: UNA PROPUESTA EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA María Eugenia Villa Sepúlveda .....	569
¿QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ CIUDADANÍA? HACIA UNA EDUCACIÓN CIUDADANA PLANETARIA EN LAS AULAS EDUCATIVAS Olga Moreno-Fernández .....	577
LOS/AS OTROS/AS QUE HABITAN LAS CIUDADES ALTOVALLETANAS. PROPUESTAS PARA LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Muñoz, María Esther, Jara, Miguel Ángel .....	586
APORTACIONES AL CONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL DEL ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA Juan Carlos Colomer Rubio, Benito Campo País, Diana Santana Martín.....	594
CONSTRUYENDO CIUDADES GLOBALES DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL MÁS ALLÁ DE LAS AULAS Maria Feliu Torruella, Gemma Cardona Gómez, Lorena Jiménez Torregrosa.....	605
EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROYECTOS ESCOLARES INNOVADORES Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PLANETARIA Daniel Benedito Vidagany, Antonio José Morales Hernández, David Parra Monserrat, Diana Santana Martín.....	615
DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS A LOS VALORES SOCIALES Y CÍVICOS: ANÁLISIS CURRICULAR EN EL MARCO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL Ortega Sánchez, Delfín, Blanco Lozano, Pilar, Pérez González, Carlos.....	625
DECONSTRUIR LA IMAGEN DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PROPUESTAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL Raquel Tovar Pulido .....	636

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD: DESAFÍOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Maria João Barroso Hortas .....	646
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CIENCIAS SOCIALES Laura Lucas Palacios, Nicolás de Alba Fernández .....	658
LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS GLOBALES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN José Antonio Pineda Alfonso, Mario Ferreras Listán .....	665
LITERACIDAD CRÍTICA PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL. UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA Breogán Tosar, Antoni Santisteban .....	674
¿QUÉ CONCEPCIÓN DE LA ACCIÓN CIUDADANA TIENEN LOS JÓVENES EN ESPAÑA? DECLARACIONES Y PROPUESTAS Nicolás De-Alba-Fernández , Elisa Navarro-Medina .....	684
TRABAJO COOPERATIVO, VALORES SOCIALES Y “CIUDADANÍA GLOBAL” Antoni Gavaldà, Josep M. Pons-Altés .....	694
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TORNOS A LA ÉTICA ANIMAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Laura Triviño Cabrera.....	702
LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: RETOS Y POSIBILIDADES PARA EL FUTURO Joan Pagès Blanch .....	713

## INTRODUCCIÓN

La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales presenta un nuevo monográfico con el título *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. El esfuerzo que hemos pedido a los autores y autoras es el resultado de una evolución lógica de nuestra anterior publicación, apostando en este caso por la necesidad de educar para una ciudadanía global desvelando invisibilidades, silencios y olvidos en el curriculum escolar, la formación del profesorado y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Acometemos esta tarea porque consideramos necesario reivindicar una enseñanza de las Ciencias Sociales que muestre estrategias de exclusión y sus intenciones, que contribuya a desarmar un modelo discursivo hegemónico, con el fin de facilitar la confluencia de identidades progresivamente más complejas, y construir imaginarios colectivos comprensivos.

Reconocer y deconstruir la alteridad y sus representaciones, es una tarea tan ambiciosa como necesaria, implica desvelar el discurso científico dominante, especialmente el histórico-geográfico, que llevado al aula ha naturalizado la diferencia y reproduce modelos de discriminación tejidos por un pensamiento eurocéntrico. Esa labor sería inocua si no va acompañada de la superación de sujetos con identidades excluyentes, para transformar cómo pensamos la alteridad y abrirnos a ella desde una posición abierta y dialogante. Una tarea irrelevante si no nos aproximamos al conocimiento social con estrategias que permitan descifrar el discurso científico hegemónico que margina a otras y otros.

En el ámbito escolar necesitamos conocimientos sociales que reconozcan saberes populares y científicos producidos en otros contextos, que nos acerquen a otras formas de representar el mundo, que nos sirvan para tomar conciencia sobre como se construyen formas de conocimiento hegemónicas.

En formación del profesorado, el horizonte de educar para una ciudadanía global que conviva en comunidades plurales, obliga a trabajar competencias interculturales que eviten la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación.

En la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales urge conocer cómo se construye el pensamiento social y la crítica hacia formas de dominación intelectual, cultural, ideológica y de género, así como las representaciones sociales que las perpetúa en la escuela.

El contenido de esta obra aborda, como en casos anteriores, resultados de experiencias de innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto en el curriculum escolar como en formación del profesorado, así como de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Los resultados en esta temática se presentan en tres ámbitos que debaten temáticas clave y responden a las siguientes cuestiones:

## INTRODUCCIÓN

- Alteridad. ¿Cómo se construye la imagen de los otros y las otras? ¿Cómo podemos deconstruir la imagen de los otros y las otras desde la enseñanza de las Ciencias Sociales? Para cambiar la imagen que tenemos de los otros y las otras, ¿con qué estrategias y recursos contamos en Didáctica de las Ciencias Sociales?
- Identidades complementarias y la construcción de identidades complejas. Los factores que la componen (género, cultura, territorio o nivel social) ¿Cómo se construye la identidad en un marco de relaciones tan complejo? ¿Cómo debemos enseñar estos procesos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales?
- Ciudadanía Global. ¿Qué es un ciudadano y una ciudadana globales? ¿Cuáles son sus derechos y deberes? Profundizamos sobre cómo podemos contribuir a la construcción del concepto desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, qué aportaciones podemos hacer desde ella.

En cada uno de estos ámbitos queremos hacer emerger preocupaciones propias de sociedades interdependientes, con problemas ligados al proceso de globalización y al impacto que el mismo tiene en las aulas. En ellas quedan representadas identidades diversas que continúan abordando contenidos culturales dominantes. Es necesario avanzar hacia una concepción del aula como espacio de identificación plural, en el que la enseñanza de las Ciencias Sociales se fundamente en valores democráticos inclusivos, reconozca el derecho a la diferencia, a la igualdad de oportunidades y a la cohesión-promoción social. En definitiva, que construya identidades complejas que permitan elaborar nuevas formas de pertenencia y nuevos significados del ideal democrático y de la práctica de la ciudadanía.

**Carmen Rosa García Ruiz**  
**Aurora Arroyo Doreste**  
**Beatriz Andreu Mediero**  
Editores



**LA ALTERIDAD  
Y LA DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES**

# ENSEÑAR ÁFRICA: UN PROCESO DE CAMBIO EN LA MIRADA DEL CONTINENTE

Ezequiel Guerra de la Torre  
Departamento de Geografía  
ULPGC  
ezequiel.guerra@ulpgc.es

Ignacio Nadal Perdomo  
Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
ULPGC  
ignacio.nadal@ulpgc.es

## INTRODUCCIÓN

*Si mi conocimiento de África procediera de las imágenes que reciben los ciudadanos estadounidenses, también creería que África es un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y SIDA, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil.*

Chimamanda Adichie (2009)

En Occidente, la imagen de África suele aparecer asociada a unos pocos pero muy marcados estereotipos. Los paisajes, la historia, la cultura y sus creencias religiosas, la organización social, el uso de la tecnología, o la representación de la vida cotidiana y los problemas que afectan a la ciudadanía africana tienen una representación particular en el imaginario occidental, que, en general, hace de África un todo homogéneo, inmerso en la tragedia y la desesperanza y ajeno a la modernidad.

En el **imaginario occidental** los paisajes africanos aparecen tradicionalmente asociados a los espacios naturales, de sabana, desierto o selva, donde pululan los animales recorriendo de forma “eterna” un territorio inabarcable. En medio de ese espacio se incluyen algunas notas de exotismo primitivista, representadas por tribus con extrañas vestimentas que decoran su cuerpo con vivos colores, abalorios o escarificaciones y que, además, parecen no poseer (ni conocer) el más mínimo avance tecnológico. Muchos de los documentales que emiten las televisiones o los que presentan algunas revistas, como National Geographic, son claro ejemplo de ello (Casas, 2014).

Por otro lado, la **historia de África**, en general, se suele presentar como si se iniciara en la época colonial, su historia anterior simplemente no existe (Alonso, 2000, Kabunda, 2008). Los grandes imperios africanos, las avanzadas civilizaciones de la antigüedad o incluso el propio origen de la humanidad, suelen quedar olvidados en una historia en la que lo que interesa es destacar la llegada del “hombre” blanco al continente y su “tarea civilizadora”, la también denominada “carga del hombre blanco”. Al mismo tiempo se muestra una historia de África en la que parece que ésta no hubiera contribuido en nada al progreso de la humanidad (Enwezor, 2006, Ndongo-Bidyogo, 2009).

En cuanto a la **cultura** ésta es representada solamente por un conjunto de tradiciones y creencias que son consideradas retrógradas (Michira, 2002) y por manifestaciones artísticas de sus culturas antiguas, con un importante carácter étnico, artesanal y tradicional, olvidando facetas de la cultura moderna, como la música, la pintura, la literatura, la escultura, el cine, etc., que son tan prolíficas como en las sociedades occidentales y que generan obras y estilos de excelente calidad, que irradian su influencia al resto del mundo. Es decir, a África se le niega su faceta de modernidad.

Probablemente esto tiene que ver con la asimilación de la vida africana con el mundo rural o con el exotismo de los pueblos que habitan en lugares mal comunicados. La vida y la cultura urbana, que en África está teniendo un crecimiento exponencial, apenas se representan en el imaginario occidental. Esto que sucede con la cultura también ocurre con la **tecnología**, las sociedades africanas conviven entre el atraso tecnológico y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En la mayoría de los casos, en las aldeas visitadas por los turistas, por su exotismo, es normal el uso de la telefonía móvil entre sus habitantes y en los ámbitos urbanos el acceso a internet, mediante la telefonía móvil u ordenadores, con las dificultades que aún existen, es un hecho muy generalizado, sobre todo entre la población joven.

Otro elemento importante dentro del imaginario africano corresponde a su **organización social**. La sociedad africana se presenta muy a menudo bajo el concepto de “tribus”, especialmente en cuanto a la explicación de los conflictos se refiere. Mediante el término “conflictos tribales” se intentan explicar las guerras y enfrentamientos violentos, simplificando en un reduccionismo inaceptable la multicausalidad que ayudaría a comprenderlos. Muy relacionado con el hecho tribal, otros elementos que caracterizan el imaginario son la **inmadurez de las sociedades africanas** o su incapacidad para gobernarse por sí mismas (Michira, 2002, Kabunda, 2008, Ndong-Bidyogo, 2009, Mata, 2010). Así, además de los conflictos, se enfatiza la existencia de los regímenes dictatoriales o de la inestabilidad política, para mostrarlos en un *totum revolutum* casi como la causa única de los problemas que tienen los países, presentando así como un problema intrínseco las causas de su “atraso”, sin considerar las huellas del pasado colonial o los efectos del actual neocolonialismo.

La **vida cotidiana** es parte también de un imaginario muy estereotipado. Su representación está claramente marcada por la información y las imágenes que nos ofrecen los medios de comunicación acerca de África, la mayor parte de ellas relacionadas con graves tragedias como los conflictos bélicos, las hambrunas o las enfermedades como el SIDA o el ébola. Si éstas son las imágenes que de manera predominante representan África, por ellas, para los occidentales, los africanos viven en general en la miseria (mucho más allá de la pobreza), afectados por la violencia, el hambre o la enfermedad y por ello su vida se asocia a campos de refugiados u hospitales, normalmente gestionados por alguna ONG europea o norteamericana. De esta forma la “normalidad” cotidiana de agricultores/as que van a cultivar sus campos, escolares que acuden a los colegios, personas que acuden a los mercados de las ciudades o trabajan en

oficinas o locales comerciales, alumnado universitario que acude a sus aulas, los transportistas que con sus grandes camiones llevan productos a los mercados o en sus furgones transportan a las personas de un pueblo a otro, etc. sencillamente no están presentes en “aquello” que los occidentales pensamos acerca de África. Tal y como indica con ironía el escritor keniano Bin-yavanga Wainaina (2013) “si desea representar África en Occidente no ponga imágenes de la normalidad cotidiana, ni de niños que van a los colegios, ni personas de clase media. Eviten que los africanos se rían, se esfuercen por educar a sus hijos o vivan en circunstancias mundanas...”. Que exista una vida cotidiana “normal” es difícilmente comprendido, así, el mero hecho de que los estados africanos tengan un calendario anual de festividades es motivo de asombro por parte del alumnado universitario. Tal y como indica M. Mesa (1999): “El mundo occidental ha configurado su identidad a partir de la construcción negativa del otro: los europeos han codificado sus miedos y antagonismos en imágenes y símbolos que ya forman parte de la mentalidad y el bagaje cultural occidental” (p. 10).

Todo este conjunto de elementos del imaginario construye el denominado *afropesimismo*, una visión oscurantista de África en la que, de manera casi exclusiva, únicamente se tienen en cuenta sus realidades más trágicas. Como expone Gabriela Mata (2010, p. 29):

*El discurso y el espíritu de problematización de África lo invade todo, condicionando las políticas de cooperación y convirtiendo a los africanos en eternos niños necesitados de consejo, asistencia y atención.*

Pero además de ver África de esta forma, esa mirada se aplica al conjunto del continente, como un todo homogéneo, sin diferenciar, al menos, las cincuenta y cuatro realidades correspondientes al número de países que hay en el continente. Toda África se ve con los mismos clichés, sin tener en cuenta que cada país va construyendo una historia y una realidad distinta.

Todos estos elementos del imaginario africano, anteriormente expuestos, se ven, además, reforzados, por la imagen tradicional o más común que la cartografía nos ofrece del continente. África, y no es banal, aparece abajo en los mapamundi, una decisión puramente relativa tomada por los cartógrafos europeos, porque depende del punto del universo desde el que observemos la Tierra. Que el hecho de “estar abajo” en el mapamundi tiene otras connotaciones, más allá de la mera localización, lo podemos ver en cómo la cartografía moderna ha iniciado la reproducción de mapas en los que el hemisferio sur se encuentra en la parte alta, la mayor parte de ellos promovidos principalmente por Australia. Por otro lado una parte importante de la cartografía que aparece en los medios de comunicación o en los textos escolares, está basada en la proyección de Mercator, muy adecuada para representar las formas de los continentes pero poco fiel para representar su superficie. De esta forma el hemisferio norte aparenta tener mucha más superficie de la que realmente representa y África se presenta con un tamaño sustancialmente más reducido que el que realmente posee.



Si unimos todos los elementos del imaginario, anteriormente expresados, podemos coincidir en que la imagen que tenemos de África es profundamente negativa, y nos esconde como expresa Gabriela Mata (2010, pp. 29-30):

*...sin embargo, allí, como en todas partes, hombres y mujeres luchan por sus derechos, que es lo mismo que decir por su dignidad, las asociaciones de carácter civil se multiplican, se ensayan experiencias democráticas, los creadores, artistas y artesanos, dan fe de una extraordinaria vitalidad; en fin, las sociedades cada vez más urbanizadas vibran, se transforman y se proyectan con confianza hacia el futuro. Eso no se ve. Lo que vemos es miseria y muerte.*

Además de que, y tal y como expone A. Dols (2000, p. 34):

*El problema es que esta imagen (negativa) y actitud (compasiva) frente a África está provocando consecuencias negativas, y no hace sino alejarnos del ámbito del derecho al desarrollo para situarnos en el ámbito de la compasión y la caridad, incoherente con un verdadero derecho al desarrollo.*

Es por ello que se hace necesario divulgar otra imagen de África que haga énfasis en sus elementos positivos. No se trata de ocultar los problemas sino de completar su imagen, ante la abrumadora fuerza de los estereotipos y el volumen ingente de información que cada día los refuerzan (Kassa, 2011, p. 28). Tal y como indica A. Dols (2010, p. 34), se trata de:

*Mostrar una imagen total de África. No caer en maquiavelismos. Ni África es un infierno en la tierra ni un paraíso en el que todo es solidaridad, respeto por la familia y los ancianos, alegría, convivencia perfecta con el medio ambiente... África, al igual que el resto de continentes, es un entramado diverso y complejo y exige que esa diversidad y complejidad sean reflejadas al hablar de ella. No es cuestión de mostrar únicamente la imagen positiva de África. Eso sería caer en el mismo error. Es cuestión simplemente de encontrar un equilibrio entre “las cosas positivas” y la denuncia de los problemas a los que se enfrenta la sociedad africana.*

En definitiva y como escribe G. Mata (2010) “África emergente merece al menos igual atención que el África pobre, a punto de morir, heredera del imaginario occidental. Concederle su espacio contribuye a desproblematizar el continente, lo cual resulta deseable, no para negar la oscuridad, sino para atraer la luz” (p. 42).

África es más que las historias de tragedia “Allí también hay historias de éxito... Abandonar los esquemas occidentales de lectura de nuestra realidad permitiría mostrar al mundo que, a pesar de las crisis, África se mueve” (Yao, 2011, p. 37).

## EL PROYECTO ENSEÑAR ÁFRICA

Ante los estereotipos con los que África se observa en el imaginario occidental, el Proyecto *Enseñar África* nace como un intento de presentar un África diferente y, en parte, contrapuesta, a éste. Este proyecto, patrocinado por Casa África, ha sido elaborado por el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la ULPGC, profesorado de la Universidad Cheick Anta Diop de Dakar y profesorado perteneciente a la Asociación Senegalesa de profesores/as de Geografía e Historia.

El proyecto ha tenido **tres fases diferentes, la primera**, de investigación acerca de las ideas previas de los escolares sobre África y de la representación de este continente en los libros de texto escolares. La **segunda fase** tuvo como objetivo principal la elaboración de un libro de texto para escolares, de quince / dieciséis años, en el que se muestra un África plural y diversa, en la que los estereotipos del hambre, la guerra, la pobreza, la enfermedad, la cultura primitiva, etc., casi los únicos clichés a través de los cuales perciben estos jóvenes la realidad africana, se muestran solo como una parte de ella, complementándose con una visión, más extensa y detallada, de otra realidad cotidiana, de mujeres y hombres que acuden a su trabajo o de escolares que van a sus colegios. También de su lucha por un África mejor y los cambios positivos que se están produciendo. Así como de la modernidad de numerosos aspectos sociales, económicos, culturales, etc. que África posee.

La **tercera fase** del Proyecto, la actual en su tercer curso consecutivo, ha sido su aplicación en las aulas de los centros de Educación Secundaria de Canarias, dentro de la figura de Proyecto Educativo de Centro.

### 1. PRIMERA FASE DEL PROYECTO ENSEÑAR ÁFRICA: LA INVESTIGACIÓN DE LAS IDEAS PREVIAS DEL ALUMNADO Y LA REPRESENTACIÓN DE ÁFRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES

#### 1.1 La investigación de las ideas previas del alumnado

A pesar de la cercanía física y de las relaciones históricas existentes entre África y Canarias, el conocimiento del continente africano es una notoria laguna en el currículo escolar del alumnado canario. Así, este continente no figura en el currículum de la enseñanza obligatoria como tema específico, dejándose su comprensión en manos de los medios de comunicación, la literatura y el cine, fundamentalmente. Probablemente por ello y aunque África, tal y como expresa Roland Pourtier (2002), “*se declina en plural*”, teniendo la diversidad como una de sus características, los estudios sobre percepción del alumnado acerca de este continente nos muestran, sin embargo, una percepción uniforme y estereotipada de su realidad.

Los problemas que se plantean con los flujos migratorios, los movimientos de cooperación, o las acciones comerciales y financieras que, desde nuestro país, tienen su mirada puesta en este continente hacen necesaria una profundización en su conocimiento desde Canarias y España globalmente.

El Proyecto se inició con el estudio de las ideas previas del alumnado, partiendo de la hipótesis de que éstas estarían más cercanas a la homogeneidad del continente que a su diversidad y que, además, en ellas estarían muy presentes los estereotipos del imaginario occidental. El nivel escogido fue el de tercer curso de Educación Secundaria, es decir, alumnado de catorce o quince años de edad.

La metodología utilizada fue la de la entrevista semiestructurada, en la que el entrevistador, pese a existir un guión prefijado, interactúa con el alumnado pidiéndole argumentaciones que justifiquen sus respuestas. La parte más importante de la entrevista se estructuró en torno al visionado de bloques temáticos de imágenes (entre diez y quince), todas ellas de distintas realidades africanas, que el alumnado debe reconocer o descartar como africanas. Estos bloques estaban referidos a paisajes naturales, paisajes humanizados, personas realizando actividades económicas e imágenes de vida cotidiana. El alumnado fue entrevistado en grupos de tres, debiendo, en la medida de lo posible, consensuar las respuestas. La muestra trabajada fue de treinta y dos grupos de tres alumnos/as pertenecientes a cuatro centros de Enseñanza Secundaria de Gran Canaria.

Los resultados de este trabajo (Guerra y Nadal, 2010) mostraron una fuerte dicotomía en las respuestas, es decir, apenas se observan elecciones de imágenes con valores intermedios, sino que existe un grupo de imágenes mayoritariamente escogido y otro igualmente rechazado. Así los paisajes naturales más escogidos son los que representan la aridez de la sabana o el desierto y también los que no presentan características montañosas, es decir los paisajes del norte de África relacionados con el Sahel, probablemente la imagen más representada en los medios de comunicación, asociada a los movimientos migratorios o tragedias como las hambrunas, conflictos bélicos o el terrorismo.

Entre los paisajes humanizados escogen aquellas imágenes en las que aparece un hábitat marginal o tradicional/primitivista y descartan paisajes agrícolas ordenados o modernos, así como los paisajes urbanos en los que aparecen conjuntos de edificios. En lo que se refiere a las imágenes de la vida cotidiana las más seleccionadas corresponden a las que representan atraso tecnológico o nulas dotaciones de servicios y las menos escogidas son aquellas que muestran avances en la tecnología, como una cocina moderna, en los servicios, como un supermercado o en comportamientos sociales modernos, como ir a la playa.

Por otro lado, las actividades laborales más seleccionadas son aquellas que representan una baja cualificación profesional, atraso tecnológico o dotaciones de baja calidad. Las menos están representadas por las que se asocian a avances tecnológicos (un camión en buenas condiciones) o servicios de calidad (un dispensario médico).

Por último, en una pregunta que no fue formulada mediante un grupo de fotos sino que, sobre una lista de términos a escoger, se les pedía que seleccionaran y ordenaran de más a menos importantes aquellos que explicaban las causas del atraso tecnológico de África, las respuestas se encaminaron a explicar éste hecho mediante causas endógenas del continente (enfermedades, medioambiente, guerra...), mientras que las causas exógenas, como la historia colonial o las intervenciones de las empresas extranjeras, son las menos escogidas.

En conclusión, la dicotomía en la elección de imágenes y la coincidencia muy mayoritaria en ella, implica la uniformidad con la que observan el continente, como si fuera un todo homogéneo en el que prima la realidad única y estereotipada del atraso, en todos los sentidos, y de los problemas trágicos, como el hambre, la guerra o las enfermedades más virulentas.

## 1.2 El tratamiento del continente africano en los libros de texto escolares de geografía y ciencias sociales entre 1957 y 1990. Breve referencia hasta 2010

Se ha considerado importante efectuar el análisis del tratamiento que se ha dado en los libros de texto españoles al continente africano y cuáles han sido los enfoques y discursos dominantes, al ser éste un recurso ampliamente utilizado, y constituir, por tanto, el soporte fundamental a partir del que giran muchos de los aprendizajes y sobre el cual se vertebra la práctica pedagógica.

Del análisis de los libros de texto en el periodo (1958-1988) se podrá comprobar las grandes diferencias que muestran, en el tratamiento del continente africano, los libros elaborados en la década de los 60 del siglo pasado con respecto a los que se publicaron en las dos décadas siguientes (años 70 y 80), en un momento de transformaciones educativas. En la primera época del estudio (años 60-70), el continente se muestra de forma totalmente descriptiva, sin análisis, mientras que en la segunda, el discurso se vuelve más analítico o explicativo, en el que, además se introducen temáticas más complejas como la formación de los nuevos estados, o el surgimiento de las estructuras neocoloniales, entre otras.

### *A. El marco educativo: África en los planes de estudio españoles entre 1957 y 1990*

El presente análisis se debe poner en relación con los planes de estudio que se han sucedido desde 1957 hasta la década de los 90 del siglo pasado, ya que son en definitiva estos planes los que informan en qué cursos, y con qué contenidos temáticos se van a desarrollar.

- Plan de Bachillerato de 1957

El continente africano se estudiaba en segundo curso de bachillerato —alumnos de 12 años— en la asignatura de *Geografía Universal*. En este nivel se analizaron once libros de texto, algunos de ellos de editoriales que todavía están presentes en el mercado editorial español, como Anaya o Magisterio español; se escogieron diferentes fechas de publicación para conseguir una muestra amplia del periodo de estudio: años 1957-1970.

- Ley General de Educación de 1970

El segundo grupo de libros de texto que fueron examinados se publicaron con la Ley General de Educación de 1970. Los contenidos geográficos se agruparon con los de historia constituyendo una materia que se denominó Ciencias Sociales. Los estudios sobre el continente africano se llevaban a cabo dentro de una asignatura de geografía descriptiva del mundo, en unos casos, en 7º curso de EGB —alumnos de 13 años— y en otros, en 8º —alumnos de 14 años— dependiendo de la propuesta editorial.

Los libros de texto que se analizaron fueron en total nueve, y entre otros, estaban editoriales tan conocidas como Everest, Anaya, Santillana o SM.

- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

Nuestro estudio sobre los libros de texto llega hasta los años 90, pues la promulgación de una nueva ley de educación, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que trajo grandes cambios en el sistema educativo español, también originó modificaciones en los contenidos geográficos; en concreto, en ninguno de sus desarrollos educativos, se incluyeron contenidos relacionados de forma directa con el continente africano. Así, en el currículo de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* del nivel de Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), nunca aparece un apartado específico sobre África, y todas las referencias que aparecen son muy generales, y tienen que ver con cuestiones, por ejemplo, sobre el “mundo menos desarrollado”, o con el “intercambio desigual en el mundo”.

## ***B. Rasgos que caracterizan el contenido sobre África en los libros de texto del periodo 1957-90***

### ***B.1 Plan de Bachillerato de 1957***

- Conceptos clave reflejados en los manuales

El contenido sobre África en los libros de texto de 2º de bachillerato de este plan de estudios muestra con ligeras variaciones una uniformidad en el discurso y en el tratamiento de los contenidos. Los textos son claramente descriptivos y están desprovistos de todo análisis que expliquen las causas de los hechos.

Los conceptos que a continuación se comentan, constituyen los aspectos más relevantes que se extraen del análisis del contenido de los manuales.

#### ***1. Primitivismo. Se destaca lo primitivo y lo exótico de la civilización y la cultura africana.***

África aparece representada por los clásicos estereotipos y tópicos que han hecho fortuna en el imaginario occidental. El aspecto que más se destaca es el del primitivismo en la vida y costumbres de sus habitantes, con expresiones como “civilización atrasada”, “viven en la edad

neolítica”, “salvajismo”, “cruelles”, “ignorantes”, “brujos”, “hechiceros”, “se dedican a la guerra”, o “negro caníbal”. Unas veces las descripciones de atraso y primitivismo son de tipo social y cultural, y otras económicas:

*Los indígenas llevan una vida primitiva, dispersados en míseros lugarejos entre los cuales el estado de guerra es perpetuo, y la selva detiene las corrientes de civilización* (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 207).

*En lo más espeso del bosque viven negros de muy pequeña talla, con gran atraso cultural [...] Las tribus más atrasadas practican la antropofagia*” (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 219).

*África está en general muy atrasada. La mayoría de los negros viven en la edad neolítica o comienzo de la de los metales* (Ediciones Atlas, 1963, p. 200).

En todos los textos analizados se omite cualquier referencia positiva sobre las culturas africanas; por ejemplo, nunca se mencionan los reinos del África Central que durante la Edad Media dispusieron de una relevante organización administrativa, militar y cultural. La presentación de África como un continente sin historia es una constante en los manuales de esa época, con lo que se da a entender que esta comienza con la llegada de los europeos.

Otro estereotipo muy arraigado y que todavía hoy está presente en la cultura occidental, es el de África como un continente exótico y de aventuras. En las *lecturas geográficas* que se incluyen en las lecciones aparecen referencias a un continente desconocido, misterioso y por descubrir, en el que habitan tribus atrasadas en selvas impenetrables, conviviendo con animales salvajes.

Ejemplos de estas lecturas geográficas son: “*La selva virgen en la cuenca del Congo*” (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 223), “*En busca de las fuentes del Nilo*” (López Mesquida, 1960, p. 218) “*La música de los Bantúes*” (Talleres Prensa Española, 1960, p. 204).

En las imágenes e ilustraciones que acompañan a los textos, y en la información que aportan los pie de fotos, se vuelven a mostrar estos aspectos de primitivismo e interés por lo exótico, y una total ausencia de imágenes positivas.

Ejemplos de estos pie de fotos son: “*África paraíso de los cazadores*” (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 220), “*Danza Zulú*” (Talleres Prensa Española, 1960, p. 200), “*Negro caníbal*” (López Mesquida, 1960, p. 216).



Imágenes en las que se destaca el primitivismo



Danza zulú.



*Africa, paraíso de los cazadores.—*  
La variedad y abundancia de la fauna africana atrae a cazadores de todo el mundo, que hacen de aquel continente el escenario de sus hazañas.



Hegro central



Indígena de Kalia

2. Etnocentrismo

Muchos de los comentarios y análisis que se efectúan sobre el continente africano están dominados por parámetros propios de la cultura occidental. Los ideales occidentales constituyen el modelo y, a partir de ellos se interpreta la realidad africana.

Estas interpretaciones etnocéntricas se muestran claramente cuando se describen las religiones. En pocas ocasiones se utiliza el término animista para referirse al conjunto de creencias que están presentes en la cultura religiosa de los africanos. En su lugar, se habla de prácticas fetichistas o totemistas, y además clasifican como paganos a todos los africanos que no son musulmanes ni cristianos. Por otra parte, aparecen muchas referencias a la labor evangelizadora que está llevando la iglesia católica en este continente, destacando los evidentes éxitos que están consiguiendo en la acción misionera, y afirmando que “África es un continente de misión”.

*[...] casi todos son fetichistas, excepto los que han sido convertidos al cristianismo gracias a los esfuerzos de los misioneros (Bosch, 1963, p. 224).*

Se constata por el discurso que el modelo de desarrollo que deben seguir las naciones africanas es el occidental, cuyos países han alcanzado como premio a su esfuerzo el nivel de bienestar del que disfrutaban.

*Encontrando al alcance de la mano los frutos, [...] el indígena no ha tenido nunca necesidad de buscar otra cosa [...]; ha hecho, pues, pocos progresos, porque el progreso no surge sin el esfuerzo (Ediciones Atlas, 1963, p. 212).*

### 3. Paternalismo.

Los manuales correspondientes a este periodo están impregnados de interpretaciones paternalistas. Los colonizadores aparecen en muchas ocasiones como los benefactores de los pueblos africanos, ya que como se señala en los textos, les aportaron educación, asistencia sanitaria y formación universitaria en instituciones europeas

*[Los europeos] [...] colonizaron a las tribus negras, educaron en las universidades europeas a las minorías inteligentes, fundaron ciudades y montaron industrias que han servido de preparación para la independencia actual (Anaya, 1964, p. 198).*

En otros textos este paternalismo llega a tener connotaciones racistas, puesto que se constata en el discurso la superioridad del europeo sobre el africano, que necesita ser tutelado en la explotación de los recursos de su propio país.

*Se cultiva el maíz y plantas oleaginosas [...] Empieza a tener importancia dirigido por los blancos, el cultivo del algodón, arroz [...] (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 219).*



*Bajo la autoridad de los colonizadores blancos se han formado verdaderas ciudades, que han crecido rápidamente [...] (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 220).*

En otras ocasiones, sin ningún planteamiento crítico ni un comentario valorativo, se describe la estructura económica en la que se fundamenta la organización colonial, caracterizada por el clásico intercambio desigual: las naciones colonizadoras requieren materias primas para sus industrias, y un amplio mercado para su producción industrial.

*La industria africana tiene poco desarrollo, exceptuándose algunas comarcas, como las del África austral, colonizadas por europeos, que extraen primeras materias a cambio de productos manufacturados para los indígenas (Ediciones Atlas, 1963, p. 198).*

*[...] los blancos rivalizaron en África en su pasión científica y religiosa, pero también en sus deseos de colonizar tierras, explotar minas, abrir mercados donde vender el exceso de producción de sus fábricas (Anaya, 1968, p. 245).*

### 3. Determinismo geográfico.

En dos manuales del Plan de Bachillerato de 1957, publicados en los años 1959 y 1963, por tanto en los primeros años de aplicación de dicho Plan, aparecen textos encuadrables en el determinismo geográfico. Según esta corriente de pensamiento, el medio físico, y sobre todo, en este caso, unas determinadas condiciones climáticas consideradas como no favorables para la actividad humana, caso de las selvas tropicales o los desiertos, explican el atraso cultural y socioeconómico de su población.

En estas citas de carácter determinista se llega a afirmar que el clima ha dado lugar a una limitación de las capacidades intelectuales de los africanos, y a que su carácter esté dominado por los “instintos” y los “apetitos”, a “expensas de la inteligencia”.

*Junto a las influencias raciales, que son oscuras, las condiciones geográficas, muy claramente, determinan el género de vida de los africanos, y en amplia medida, su grado de civilización. A la selva espesa corresponden los pueblos primitivos; a la sabana, las poblaciones agrícolas [...] (Compañía Bibliográfica Española, 1959, p. 207).*

*Su carácter ha sufrido profundamente la influencia de un clima constantemente cálido y húmedo, propio para embotar las facultades intelectuales, para desarrollar los instintos y los apetitos a expensas de la inteligencia y la sensibilidad (Ediciones Atlas, 1963, p. 212).*

• Unas consideraciones finales en relación con los libros de texto del Plan de Bachillerato de 1957. Las referencias sobre la Unión Sudafricana, la actual República de Sudáfrica, son abundantes en los libros que se han estudiado en este periodo. Se destaca los abundantes recursos de que

dispone, su industria floreciente, o el gran futuro que tiene como nación. Es el único país africano que es presentado de una manera positiva en relación con su desarrollo. Por otro lado, resulta llamativo que las duras prácticas de segregación racial que practicó este país, sólo merezcan, en el caso de los manuales que recogen este contenido, unas frías descripciones en las que se muestran los hechos sin crítica alguna. Solamente, uno de los textos, el realizado por el profesor Pedro Plans en el año 1966, efectúa una descripción en la que señalaba las consecuencias concretas de esta política segregadora para la población negra.

*Un gran estado independiente: La Unión Sudafricana. Con grandes recursos es gran potencia económica y país de gran porvenir. Tiene un problema visible en otras partes de África: el de las razas. [...] Los blancos que son minoría, gobiernan y disponen de todo, lo que disgusta a los negros* (Talleres Prensa Española, 1960, p. 222).

*La Unión Sudafricana: una rigurosa separación de razas. En la Unión Sudafricana existe una gran separación o segregación entre las distintas razas. Los negros practican la agricultura en las regiones más pobres o bien realizan los trabajos más duros en fábricas y minas. En las ciudades habitan en barrios aparte. Tienen que comprar en tiendas distintas de los blancos. Los niños negros no pueden ir a las mismas escuelas que los niños blancos* (Magisterio Español, 1966, p. 187).

### Imágenes del apartheid en la Unión Sudafricana





Johannesburgo (Sudáfrica) : zona reservada a los negros.

## B.2 La Ley General de Educación de 1970

### • Avances con limitaciones

Durante este periodo, que comprende 20 años (1970-1990), se produce un importante cambio en el discurso en relación con los contenidos africanos; este deja de ser totalmente descriptivo para avanzar hacia otro más analítico o explicativo, en el que, además se introducen temáticas más complejas como la formación de los nuevos estados, o el surgimiento de las estructuras neocoloniales, entre otras.

Las interpretaciones etnocéntricas siguen estando presentes, pero éstas son menos evidentes. Ya no se aplican términos despectivos, como el de *fetichista* o *totemistas* para designar a las creencias animistas que son dominantes en el África subsahariana. Tampoco aparecen, en referencia a la labor colonizadora que promueven los estados europeos, comentarios sobre la acción misionera que llevan a cabo las organizaciones religiosas en tierras africanas. Es más, se llega a reconocer el poco éxito conseguido por los misioneros en la propagación de la doctrina cristiana.

*[...] la mayoría de los pueblos del África Negra practican creencias animistas. Los misioneros cristianos, amparados por las potencias coloniales, extendieron el cristianismo en algunas regiones, aunque con éxito relativo [...]. El África blanca es islámica, y los núcleos europeos del cono sur son cristianos (Santillana, 1979, p. 102).*

No obstante, continúan apareciendo interpretaciones de carácter etnocéntrico en determinados textos en los que se describen, por ejemplo, los países islámicos. Parece que no interesa tanto llegar a conocer en sí mismas la religión y las formas de vida de estos países, como en su relación con los modos de vida y la mentalidad occidental. Es decir, interesa sobre todo resaltar lo que tiene de diferente con nuestra cultura.

*[...] Algunas de las normas de esta religión son muy curiosas para nosotros: los musulmanes no pueden beber alcohol ni comer carne de cerdo; permite que un hombre tenga varias mujeres, siempre que las pueda mantener [...]; durante todo un mes, el mes de Ramadán, deben ayunar (Anaya, 1981, p. 141).*

En otras ocasiones estos comentarios de tipo etnocéntricos se introducen para recalcar el enorme atraso que algunos pueblos africanos tienen con respecto a Europa, utilizando para ello como referencia algún periodo de la historia europea: “*viven hoy como nuestros antepasados prehistóricos*”, o, “*igual que se vivía en España y Europa hace cuatro mil años*” (Anaya, 1981, p. 134). Es decir, se utilizan referencias históricas europeas para comparar los niveles de desarrollo, como si sólo existiera ese modelo occidental.

- La interpretación del atraso del continente africano

Quizá el gran cambio en relación con los manuales del periodo anterior, esté en la forma en cómo abordan los motivos del atraso del continente africano. En general analizan esta cuestión intentando explicar su menor desarrollo en función de factores de causalidad externa. Es decir, lo estudian no a partir de variables internas, como pueden ser, por ejemplo, el producto nacional bruto, una mayor o menor industrialización, o unos determinados valores y motivaciones de la población, sino como consecuencia de factores externos a estos países, entre los que habría que destacar, el proceso de descolonización, o el papel que los países del norte le han asignado a los del sur en el sistema económico internacional.

En este sentido, la mayoría de los libros de texto para explicar las causas del atraso se refieren a la situación colonial y a las complejas relaciones económicas y sociales que surgen con la independencia de los estados africanos. Ejemplo de ello lo constituye la siguiente cita de la editorial Santillana (1979, p. 97):

*Las potencias europeas se repartieron prácticamente toda África y empezaron a explotar sus recursos naturales [...] las colonias africanas se emanciparon políticamente, pero las naciones industrializadas y las*

*grandes compañías multinacionales conservaron en gran parte el control de la economía. [...] Por esta razón la dependencia económica de África de los países industrializados continua siendo casi absoluta.*

De todos los manuales analizados en este segundo periodo se debe resaltar el libro de la editorial Libros Activos (Libros Activos. Proyecto Esla, 1988) por su propuesta enormemente novedosa en relación a los publicados anteriormente, tanto en lo que se refiere a los contenidos como en sus planteamientos didácticos. Es el primero cronológicamente de los libros estudiados que hace referencia a la existencia en África de culturas avanzadas con anterioridad a la llegada de los europeos a este continente. Describe la presencia en la Edad Media de unos reinos en el interior de África que tuvieron un nivel de organización y desarrollo cultural, pero que luego entraron en decadencia por su aislamiento geográfico y la escasa población. La inclusión de esta referencia histórica, insistentemente reivindicadas por los africanos, es muy importante, pues rompe con la falsa creencia que se tiene en occidente de que la historia de África se inicia con la llegada de los europeos a este continente.

En los libros estudiados anteriormente nunca se hacía mención a estos reinos medievales, ni a la influencia que sobre el continente tuvo la civilización del antiguo Egipto, con lo que se le estaba negando su pasado a los países africanos, al tiempo que se daba entender que la única historia del mundo era la construida desde Occidente.

- Breve referencia a los libros de texto publicados hasta 2010

Para finalizar este apartado dedicado al estudio de los libros de texto hemos de hacer referencia a un trabajo que, con una metodología muy similar a la efectuada por Nadal y Guerra (2010), realiza Mercedes Casas (2011), en el que estudia la representación de África, a través del texto y la imagen, en una muestra de seis libros de texto de Ciencias Sociales, pertenecientes al tercer y cuarto curso de la ESO, publicados en lengua castellana, por diferentes editoriales españolas de uso habitual y vigentes durante el periodo 2007-2010.

La autora del artículo analiza lo que se dice de África y cómo se dice mediante el análisis del texto y la imagen. De esta forma concluye que los rasgos que sintetizan la imagen de África, que los libros de texto presentan son: la pobreza extrema, el atraso, la dependencia, las enfermedades, la inestabilidad política, el primitivismo y por último, que se trata de países sin historia.

En cuanto a las imágenes señala que, por un lado, “aportan rasgos que el texto no contempla y, por otra, refuerzan el contenido verbal”. Así los rasgos que considera característicos de las imágenes que representan al continente africano son: pobreza, oscuridad, tristeza, violencia, primitivismo y paternalismo.



### 1.3 Conclusión general de las investigaciones sobre ideas previas del alumnado y del análisis de los libros de texto

Los resultados de las entrevistas al alumnado y del análisis de los libros de texto nos permiten concluir que los estereotipos del *afropesimismo*, con los que el alumnado concibe África, insistiendo en su uniformidad, están fuertemente arraigados en sus preconcepciones y que además han sido y son, a su vez, fuertemente potenciados por los libros de texto que manejan.

## 2. SEGUNDA FASE DEL PROYECTO: ELABORACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO *ENSEÑAR ÁFRICA*

Fruto de las investigaciones anteriormente presentadas surge el libro *Enseñar África*. No se trata de una enciclopedia ni un tratado sobre África, sino de un libro para escolares, donde se tratan aquellos aspectos que se consideran más significativos para el aprendizaje de un África plural que revoque la visión sesgada de los estereotipos. Estos materiales didácticos fueron contruidos desde la doble mirada de docentes europeos y africanos, que, mediante su trabajo colaborativo, han mostrado la diversidad de la realidad africana, corregido sesgos y estereotipos y se han alejado de una visión eurocéntrica.

## 3. TERCERA FASE: PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO *ENSEÑAR ÁFRICA* EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CANARIAS

El Proyecto *Enseñar África* tuvo implícita desde su gestación la edición de un número significativo de ejemplares para su distribución en todos los Centros de Educación Secundaria, públicos, de Canarias. En concreto se repartieron 14 ejemplares por centro, al considerarlo un número que facilitaría su trabajo en las aulas. Asimismo, con la entrega de los libros se diseñó un plan para apoyar su puesta en práctica y propiciar su seguimiento. De esta forma, se estableció un acuerdo entre Casa África, la ULPGC y la Consejería de Educación, por el que la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción educativa ofertaría *Enseñar África* a todos los centros de Educación Secundaria del archipiélago a través de la figura del **Proyecto de Centro**, para así promocionar y potenciar su puesta en práctica. El profesorado que se acogiese a esta figura se comprometía a utilizar el libro de texto y desarrollar en sus clases situaciones de aprendizaje relacionadas con contenidos sobre África, conforme a la filosofía implícita en el *Proyecto*.

El primer curso de aplicación (2012/13), sobre el total de ciento noventa (190) centros de Educación Secundaria existentes en todo el archipiélago, se inscribieron treinta y cinco (35) centros y doscientos treinta y dos (232) profesores/as, de seis de las siete islas del archipiélago. En el curso siguiente (2013/14) el número de centros participantes se mantuvo en cifras similares,

cuarenta y siete (47) y trescientos cinco (305) profesores/as, aunque en el 2014/15 ha descendido a treinta y uno (31) y doscientos sesenta (265) profesores/as. Es decir, que si bien ha descendido el número de centros ha aumentado el de profesores/as que en cada uno de ellos se vincula al Proyecto.

El Proyecto se inicia cada curso con el desarrollo de un *Taller* dirigido al profesorado, en el que se exponen las líneas maestras de su filosofía en cuanto a su posicionamiento frente a los estereotipos y, por lo tanto, el objetivo de mostrar un África diversa, en positivo (sin pretender ocultar los problemas) y moderna.

En el *Taller* se presentan los distintos temas del libro y se comenta la estructura de la publicación, pero sobre todo se trabaja sobre la modificación de las preconcepciones que el alumnado de Secundaria había mostrado, en la actividad de ideas previas, y que se consideran erróneas o imprecisas. África, como ya se ha indicado, es percibida por parte del alumnado de manera uniforme y llena de estereotipos. El alumnado tiene dificultad para comprender la existencia de un África diversa y plural. Asimismo, frente al África de la tragedia que percibe el alumnado, se les presenta un África de la normalidad, en la que desde los talleres se potencian los aspectos positivos, sin pretender ocultar los problemas. Además, desde el segundo curso de impartición, los talleres han incorporado un tiempo importante dedicado al intercambio de las experiencias, que se están llevando a cabo en los centros, exponiendo sus autores las más significativas.

Desde los inicios de la puesta en práctica del Proyecto se creó una *Plataforma Virtual de Trabajo Colaborativo*, en la que desde la Coordinación del Proyecto, se aportan materiales de apoyo, en relación con las temáticas de trabajo que eran demandadas por el profesorado; también la *Plataforma* ha servido como instrumento de dinamización, al introducir el profesorado en el **Foro de Participación** algún comentario sobre las experiencias que estaban realizando en las aulas. En otras ocasiones el *Foro* sirve como instrumento de conexión entre los participantes, para plantear dudas o solicitar apoyo.

Otro aspecto importante del desarrollo del *Proyecto de Centro*, es la celebración de una exposición anual en Casa África con los materiales elaborados en los IES del archipiélago, coincidiendo con las fechas del **Día de África** (25 de mayo). La exposición ha servido como escaparate para difundir entre la comunidad educativa el sentido del *Proyecto Enseñar África*.

En estos tres cursos de aplicación del Proyecto hay una serie de hechos que son relevantes para resaltar. Frente a la creencia inicial de que sería el profesorado de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, el que más promovería el desarrollo del proyecto en los IES, quizá por ser los contenidos que están más presentes en el libro, sorprende desde el primer curso, la participación muy activa y con planteamientos renovadores del profesorado de otras materias como música, educación física, plástica, religión o lenguas modernas. Luego, evidentemente también están presentes las otras materias, como biología, matemáticas, geografía e historia, etc.

Otra cuestión que llama la atención muy gratamente, fueron los planteamientos claramente renovadores de las actividades que, en la mayoría de los casos, se organizan en las aulas. Así, son frecuentes actividades como: la organización de intercambios con centros africanos con la ayuda de las Tics, creación de murales tipo *lapbook*, representación de cuentos africanos o la creación de dramatizaciones que recogían las situaciones de la emigración y, por supuesto, la organización de *Días de África* con la participación de todo el centro, con charlas, música, exposiciones, o degustaciones de comidas africanas, etc.

Pero también se debe señalar que, a pesar de la insistencia, desde la coordinación del proyecto, con los contenidos considerados relevantes y que tienen que ver con los estereotipos que posee el alumno del continente africano, como *uniformidad* frente a *diversidad*, *tragedia* opuesto a *normalidad*, *primitivismo* frente a *modernidad*, o de la pervivencia de *visiones negativas*, se ha podido constatar lo difícil que resulta este cambio en las concepciones. Los estereotipos están tan fuertemente arraigados en su imaginario que la modificación vendrá solamente a partir de sucesivas intervenciones educativas y desde las diferentes áreas del currículo. Así, en el primer año de aplicación del *Proyecto* se comprobó que un número considerable de los trabajos y actividades de aula incidían sólo en un determinado lado de la realidad africana, en concreto en las temáticas trágicas o problemáticas, como la del hambre, guerras o enfermedades, por ese motivo, y para reforzar los objetivos del Proyecto se le añadió al nombre original, la frase *Una mirada en positivo*. Del mismo modo, no es fácil conseguir que las propuestas didácticas reflejaran cuestiones de la modernidad del ámbito africano, por lo que se ha apreciado una mayor insistencia en lo exótico y primitivo. Así, un buen número de actividades están relacionadas con el mundo de los animales y de los parques naturales, o también con el de las manifestaciones artísticas más tradicionales, como máscaras o músicas tradicionales. Por este motivo, desde la Coordinación del Proyecto ha sido necesario ir desarrollando diferentes estrategias educativas que puedan ir dando respuesta a las concepciones y estereotipos que sobre el mundo africano tanto el profesorado como el alumnado tienen tan fuertemente arraigadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, Ch. (2009). *El peligro de la historia única*. Recuperado de: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=es](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es)
- Alonso, L. (2000). *Pensando en África. Una excursión a los tópicos del continente*. Barcelona: Icaria.
- Anaya (1964). *Geografía Universal*. 2º Bachiller. Salamanca.
- Anaya (1968). *Geografía Universal*. 2º Bachiller. Salamanca.
- Anaya (1981). *Ciencias Sociales*. 7º EGB. Madrid.
- Bosch (1963). *Geografía Universal*. 2º Bachiller. Barcelona.



- Casas Codinach, S. (2014). África según National Geographic (1989-2013). *Nova África*, 30, 1-12. Centre d'Estudis Africans i Interculturals. Recuperado de: <http://www.novaafrica.net/index.php/articulos/121-africasegunnationalgeographic>
- Casas Santiago, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de secundaria. *El Guiniguada*, 20, pp. 41-70.
- Compañía Bibliográfica Española (1959). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- Dols, A. (2010). La imagen que nos ofrecen de África. Una invitación al paternalismo en detrimento del derecho al desarrollo. Blog académico *Fundación Sur*. Recuperado de: <http://www.africafundacion.org/?article7469>
- Ediciones Atlas (1963). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- Enwezor, O. (2006). *Snap Judgments: New Positions in Contemporary African Photography*. London: Steidl/ICP.
- Gil Saura, E. (1993). Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, pp. 3-38.
- Guerra, E. y Nadal, I. (2010). Ideas previas del alumnado acerca de África. *VII Congreso Internacional de Educación Superior*. La Habana, Cuba.
- Kabunda, M. (2008). África: Otra mirada. Blog académico *Fundación Sur*. Recuperado de: <http://www.africafundacion.org/spip.php?article845>
- Kassa Milko, T. (2011). El paraíso humanitario: ¿Necesita África una nueva imagen? En *Si hablas de nosotros...* (pp. 23-28). Cuadernos Africanos de Comunicación. Las Palmas de Gran Canaria: Casa África.
- Libros Activos (1988). *Ciencias Sociales*. Proyecto Esla. 8º EGB. Madrid.
- López Mesquida (1960). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Valencia.
- Magisterio Español (1966). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- Mata Carnevali, G. (2010). África allende la oscuridad heredada del imaginario occidental, *Humania del Sur*, Año 5, 8, pp. 27-45.
- Mesa, M. (1999). *La imagen del Sur: Racismo, clichés y estereotipos*. Madrid: FUHEM y Centro de Investigación para la Paz.
- Michira, J. (2002). Images of Africa in the Western Media. Recuperado de: [http://www.teachingliterature.org/teachingliterature/pdf/multi/images\\_of\\_africa\\_michira.pdf](http://www.teachingliterature.org/teachingliterature/pdf/multi/images_of_africa_michira.pdf)
- Ndongo-Bidyogo, D. (2009). Acerca de los estereotipos sobre África. En A. Castel y J. C. Sendín (eds.), *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 169-182). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Pourtier, R. (2002). Que dire de l'Afrique à l'École. En *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École* (pp. 63-71). Les Actes de la Desco. Centre Regional de Documentación Pédagogique de l'Académie de Versailles.
- Santillana (1979). *Sociedad 80*. 7º EGB. Madrid.
- Schorr, V. (2011). Economics of Afro-Pessimism. *Nokoko*. Canadá: Institute of African Studies.

- Talleres Prensa Española (1960). *Geografía Universal*. 2º Bachillerato. Madrid.
- Wainaina, B. (2013). ¿Cómo escribir sobre África? *Babelia, El País*, 13 de abril de 2013.
- Yao, J. A. (2011). Sobre paracaidistas, turistas, ONG y otras aves de paso. En *Si hablas de nosotros...* (pp. 31-37). Cuadernos Africanos de Comunicación. Las Palmas de Gran Canaria: Casa África.

# LA PERCEPCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE LA NOVELA Y EL CÓMIC HISTÓRICO EN ALUMNOS DE 2º DE BACHILLERATO: EL APRENDIZAJE, CON UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA, DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DOCENTE

**Soraya Jorge Godoy**

Profesora de Enseñanza Secundaria  
Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

**Daniel Becerra Romero**

Departamento de Didácticas Especiales  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
Departamento de Antropología Social y Cultural (UNED).  
C.A. de Las Palmas de GC  
daniel.becerra@ulpgc.es

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la asignatura de Geografía e Historia suele ser una de las más complicadas en Bachillerato ya que abarca campos muy diversos y requiere un planteamiento multidisciplinar que, a menudo, dificulta la asimilación de los procesos históricos o geográficos. La Historia requiere conocimientos de Geografía, Arte, Filosofía, Economía, Biología, Climatología, Filología Clásica y, según la etapa que estudiemos, de conocimientos de Medicina, Geología, Química... Es una especialidad que requiere que el alumno comprenda que la interdisciplinariedad forma parte, implícitamente, de la visión holística que debe presidir todo estudio científico de los acontecimientos históricos. E implica también una comprensión de la multiculturalidad que supone en sí mismo todo proceso histórico, más aún en un país como el nuestro que se ha construido con la superposición de diversas culturas, dando lugar a un gran mosaico cultural que es una de sus señas de identidad. Por eso es imprescindible que el alumno aprenda a situarse en el lugar del otro, comprender otras culturas y otras épocas; a despojarse de ideas preconcebidas y de prejuicios e intentar entender la mirada del otro. Siempre y cuando lo que pretendamos sea enseñarles una aproximación comprensiva a estos hechos y no una simple memorización de los mismos, lo cual ha sido una de las mayores lacras de la enseñanza de la Historia y un reproche que, mayoritariamente, solemos escuchar por parte de especialistas en materias tradicionalmente de "Ciencias".

Por mucho que uno viva con gran pasión su vocación no es fácil acercar, desde esta perspectiva, la asignatura a un alumnado heterogéneo, tanto en su nivel de madurez como en sus intereses. Actualmente hay una gran preocupación por acercar el pasado a las nuevas generaciones desde diversos puntos de vista y a través de múltiples iniciativas, lo que enriquece la proyección de nuestra especialidad (Prats, Barca y López, 2014). Siendo como es de carácter

obligatorio en 2º de Bachillerato hay que intentar llegar a la mayor parte posible por lo que primero hay que intentar motivarlo. A medida que avanza el curso y la asignatura se complica algunos alumnos suelen dejar de lado la asignatura pues les cuesta enfrentarse a ella. Desde las Coordinaciones de Hª de España se ha señalado, en algunas ocasiones, que suele ser la asignatura que más cuesta desarrollar y terminar a los alumnos debido, especialmente, a su complejidad. La consecuencia es que ha sido abandonada por muchos de ellos como opción para los exámenes de acceso a la Universidad. En el caso de Canarias, en los dos últimos años, parece que esta situación está remontando pero es una realidad que asusta a los alumnos. Sin embargo, la experiencia de muchos años utilizando un recurso como el de la novela histórica, como elemento de acercamiento a otras épocas, nos ha llevado a comprobar cómo los alumnos pueden cambiar su opción y elegir esta asignatura —a priori más complicada para ellos— debido a una mejor comprensión de la materia tras estas lecturas.

Desde el ámbito pedagógico se recomienda el trabajo cooperativo, los agrupamientos diversos, el uso intensivo —y abusivo creemos— de las TICs y de las nuevas redes sociales. Evidentemente los tiempos cambian y la tecnología es una herramienta fundamental pero la sacralización de la misma y la “casi” condena de toda enseñanza “tradicional” no lo es tanto. Por un lado, se fomenta el uso de las TICs y, por otro, se censura la dependencia que el alumnado tiene de ella y su alejamiento de la lectura y de las bibliotecas —incluidos los alumnos universitarios que pueden acabar una carrera sin pisarlas— que corren el riesgo de convertirse en museos o almacenes de viejos recursos, casi como lo describe Carlos Ruiz Zafón en *La sombra del viento*. Es triste que gran parte de los centros de Secundaria tengan cerradas sus bibliotecas casi siempre, excepto en los recreos, por falta de personal y atraigan a los alumnos instalando ordenadores. Se ha convertido en una actividad de voluntariado pasional. Si no potenciamos el uso y disfrute de la biblioteca en un centro de enseñanza ¿quién lo hará?

Pero —pese a lo que parezca— los libros resisten y se lee mucho más de lo que las estadísticas oficiales del mundo editorial nos dicen. No hablan de los préstamos de libros de las bibliotecas escolares, ni de las lecturas optativas y obligatorias que tienen que hacer los alumnos; ni de los préstamos que se hacen entre ellos o de los profesores a los alumnos de sus bibliotecas privadas. Todo depende de los intereses que fomentemos en el alumnado o de cómo se los presentamos.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

### OBJETIVOS

Con este trabajo lo que hemos pretendido abordar es la lectura de novela y cómic de carácter histórico como un ámbito de estudio apropiado para mostrar ciertas construcciones y problemas de INTERÉS en este campo. Ayudan a enriquecer el conocimiento del alumnado sobre

determinados acontecimientos y contribuyen a configurar y reconfigurar —a través de sus textos y/o de sus dibujos— un constructo claramente inmerso en la estructura social que (re) produce y (re)activa todo un conjunto de percepciones, influencias, valores y expectativas heredado y asentado de épocas anteriores en los lectores a los que se dirige.

## METODOLOGÍA

Para lograrlo se ha seguido la metodología establecida por Chantier (1992) para el análisis de la Historia Cultural, definida como aquella que tiene por objeto principal identificar el modo en cómo, en diferentes lugares y momentos, una determinada realidad social se construye, se piensa y se da a leer. Una forma de estudio basada en la utilización de tres conceptos en interacción: *práctica*, identificado con lo real, *representación*, con el discurso, y *apropiación*, con la lectura.

Cuando hace años comenzamos a utilizar las novelas o cómics de carácter histórico, artístico o geográfico como elemento de aprendizaje de dichas materias empezamos haciéndolo de forma obligatoria y, aunque al principio protestaban por el hecho de “tener que leer” luego concluían mayoritariamente de manera positiva y el único “pero” que ponían era referente al desarrollo de la obra elegida, sobre todo si les gustaba o no el final de la obra que siempre es responsabilidad directa del autor y se escapa a nuestro ámbito de actuación. Sin embargo es significativo del grado de implicación de los alumnos en la obra y su temática que es el objetivo que nosotros buscamos: ponerse en lugar del otro.

No obstante, al poco tiempo decidimos cambiar y darles un carácter voluntario y la verdad es que los alumnos responden de forma positiva, generalmente, ya que la decisión de qué leer y qué tipo de lectura —novela gráfica o tradicional— les corresponde a ellos. Así mismo deben decidir el título de la obra que elegirán para lo cual se acota la época a la que deben circunscribirse en cada parte del curso y según la marcha de la materia. Se les facilita una serie de títulos —no obligatorios— para orientarles pero también suelen encontrar títulos por su cuenta o con el asesoramiento de amigos y familiares; lo cual es parte del proceso de autoaprendizaje que debe estar presente en la formación del alumnado, la autonomía como elemento imprescindible del proceso educativo.

## INSTRUMENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO

A continuación mostramos el modelo de ficha bibliográfica que se les entregó a los alumnos para que realizaran un vaciado de la novela con unos apartados de mayor interés para las asignaturas de Geografía e Historia y que no fueran exclusivamente literarios (figura 1).

### **FICHA BIBLIOGRÁFICA DE LA NOVELA DE CIENCIAS SOCIALES**

- Portada del trabajo: título de la novela elegida  
nombre del autor  
nombre y curso del alumno
- **Índice** con los diferentes apartados del trabajo y la página en la que empiezan
- **Ficha técnica de la novela:** título de la novela  
nombre del autor/es  
editorial  
ciudad en la que se ha editado  
año de la edición
- **Idea Central** de la novela (de qué va la historia) en una sola frase. Se trata de aprender a sintetizar lo que se ha leído
- **Breve resumen por capítulos** de la novela –entre cinco y diez líneas- se trata de sintetizar las ideas más importantes de cada capítulo, episodio o parte de la obra, no de volverla a contar. Si no está dividida en partes se hará un resumen de una cara de un folio.
- **El contexto histórico de la novela:** si la novela es para la asignatura de **Historia/Hª del Arte** (buscar información sobre la época en la que está ambientada la historia, fundamental para su comprensión)
- **Lugares que se citan en la novela:** si es de **Geografía** (buscar información de las ciudades o países que aparecen en el relato).
- **Opinión personal:** por qué me ha gustado o no la novela, el vocabulario, si ha sido fácil de entender o no, si te pareció lenta o se te hizo corta; qué te ha aportado ; si era una historia original o sin interés; utilidad para el aprendizaje de la materia o cualquier otro dato que consideres relevante.
- **Bibliografía:** libros, revistas o páginas webs utilizados para elaborar el trabajo citados como los de los ejemplos:  
Por ejemplo:  
SUREDA, J. (ed.) (2006): *Artes y Civilizaciones*. Editorial Lunweg.  
Si se utiliza información de internet: <http://www.blogcienciassociales.com>

Hemos considerado ilustrativo y conveniente recoger, a continuación, algunas de las conclusiones a las que han llegado diferentes alumnos de las asignaturas de Historia de España y de Historia del Arte tras la lectura de las novelas —clásicas o gráficas— y que, a través de sus palabras, constatemos la validez de nuestro objetivo inicial. Lógicamente, no podemos mostrar las opiniones de todos los alumnos que han contribuido en esta pequeña aportación —basada en una experiencia didáctica de larga duración— a través de un recurso que muchos consideran en completo retroceso: la lectura tradicional de obras maestras de nuestra literatura y obras contemporáneas que no suelen ya llegar al alumnado.

## RESULTADOS

Las limitaciones de espacio han hecho que solo hayamos recogido la opinión de algunos alumnos como ejemplos ilustrativos ya que no hemos pretendido presentar el balance de un proyecto de investigación sino una valoración de una experiencia continuada en el tiempo. Más de 15 años llevando a cabo este tipo de trabajos hace que los datos seleccionados aquí sean una pequeña muestra de los cientos que hemos ido evaluando en nuestra trayectoria profesional. Lo mejor ha sido que, en la inmensa mayoría de ellos, es abrumadora la valoración positiva de la experiencia por parte del alumnado, tanto desde el punto de vista histórico como didáctico; especialmente el descubrimiento para casi todos de la novela gráfica, del formato cómic del que, desgraciadamente, la juventud actual española está más alejada que las generaciones anteriores. Afortunadamente vivimos una época de eclosión de este formato muy esperanzadora y curiosamente, además, del cómic de carácter histórico.

Opiniones en relación a novelas de tipo tradicional:

- En relación a la obra de María Dueñas *El tiempo entre costuras* (2009):

Es verdad que este libro no es de mi tipo, a mí me gustan otros temas, por lo cual en algunas partes he tenido que releerlo para que pudiera seguir el hilo, pero el leerle un libro histórico, en el cual esa etapa de la vida la vivieron tus abuelos, te hace entender lo mal que lo pudieron pasar y las consecuencias que trajeron luego también te hace pensar que la juventud de hoy en día son afortunados por no tener que vivir una cosa igual, la comodidad es nuestro fuerte y nunca sabremos lo que vale un peine.



- Sobre *Réquiem por un campesino español* (1953) de Ramón J. Sender:

Desde mi punto de vista la obra ha estado genial. Me ha gustado la historia, ya que he podido hacerme una idea de cómo era la situación en España en aquella época. Siempre he tenido curiosidad por saber cómo se vivía en tiempos de mis abuelos. [...] También me gustaría destacar que me resultó curioso y extraño que finalmente solo acudieran a la misa los ricos del pueblo, don Valeriano, don Gumersindo y el señor Cástulo, que precisamente no se llevaban muy bien con el difunto. Intuyo que los aldeanos no acudieron a la misa para expresar de alguna forma su descontento con la Iglesia. Finalmente añadir que me gustaría volver a leérmelo ya que me resultó interesante y entretenida la lectura de este libro.

- *Las bicicletas son para el verano* (1984) de Fernando Fernán Gómez:

En general la obra me ha gustado mucho, ya que he vivido de manera indirecta la manera es la que vivía una familia cuando España estaba en guerra. Durante toda la obra he sentido “pena” por todas aquellas personas que sin quererlo tuvieron que vivir bajo la influencia de esta guerra. Después de leer la obra, creo que no me quedo indiferente, ya que le he preguntado a mis abuelos si era cierto eso de que no se podía tener la luz encendida si tenías la ventana abierta y me dijeron que efectivamente es verdad, y lo peor de todo es que muchas personas de por sí, no tenían ni siquiera electricidad en sus casas. [...] Otra de las cosas que me confirmaron mis abuelos es el hambre que pasaban muchas personas, y los continuos enfrentamientos que se producían en las calles. Sin duda alguna es un libro con el que verdaderamente se aprenden cosas, y lo mejor de todo es que al leerlo parece que soy yo el que las está viviendo. Por lo tanto es un libro que recomiendo a todo el mundo ya que después de leerlo, piensas que ha valido la pena, y más en mi caso que gracias a mis abuelos, que lamentablemente vivieron esa época, he podido comprobar que muchas de las cosas, o la gran mayoría, son tal y como lo refleja el libro.

- *Los santos inocentes* (1981) de Miguel Delibes:

Al comprarlo me dijeron que era un libro aburrido, pero a mí me ha parecido interesante [...]. Es una historia que te hace comprender cómo se vivía la vida en ese aspecto y época, por lo que yo lo recomendaría a leer. [...] El libro cuenta cómo era la vida rural y se comprende los desprecios por la parte de los señoríos ya que se creían superiores. Cuenta cómo le daba igual las necesidades, enfermedades o hambre que pasaron las personas ya que para ellos solo eran una mano de obra barata que explotar, cosa que me da pena pensar que pudieran tener los sentimientos tan fríos. La vida rural era mucho más dura, se le explotaba y



para ellos era eso su rutina, trabajar para poder sobrevivir [...]. En mi opinión, es un libro que enseña a ver la vida desde otra perspectiva y apreciar lo que tenemos, ellos no podían disfrutar de nada.

Opiniones en relación a novelas gráficas:

- Sobre la obra *Paracuellos* (1976) de Carlos Giménez:

Francamente, los cómics de *Paracuellos* me han agradado en su totalidad, su lectura es muy llevadera, combina el drama de los niños al tener que estar en el auxilio social con golpes humorísticos de los propios, que te hace leer y leer sin darte cuenta de que te los estás terminando. [...] Los cómics se me hicieron muy cortos y además se nota que hablando de Carlos Giménez estamos hablando de un gran escritor de cómics, no hace falta más que ver lo perfeccionista que es con los detalles, como meter objetos característicos de la época para ambientar la historia. [...] Este tipo de cosas muestra la dedicación que emplea Carlos Giménez a sus obras, lo que sumado a su gran talento y sus experiencias vividas hacen de *Paracuellos* una delicia para el lector.

Otro alumno sobre la misma obra:

Yo no viví en un orfanato, ni tampoco he vivido en el franquismo por lo tanto no puedo dar valores propios a mi opinión. Pero sí tengo que decir que el leer estos cómics ha hecho que me sienta en esa época, que comparta la situación y las desgracias de estos niños. Lo que más destaca, desde mi punto de vista, en el libro es el carácter neutral de este autor, no relata a un bando como unos monstruos sanguinarios ni a otros como seres de la luz, más bien examina la guerra como lo que es un conflicto donde murió gente y en el que sufrió gente. [...] Pienso que este libro puede hacer reflexionar a muchas personas de nuestra sociedad actual, sobre todo a adolescentes, de lo afortunados que hemos sido de no vivir en una situación como esta. Nos sirve para aprender a valorar.

- Sobre *España una, grande y libre* (1976-1977) de Carlos Giménez:

Este cómic me ha gustado, ya que por un lado este trata un tema que ayuda a comprender y ver claramente la situación real vivida durante el periodo de transición desde un punto de vista diferente y de una manera no tan habitual, que es mediante la elaboración de viñetas, que resulta más interesante atractivo a la hora de abordar temas que a primera vista pueden parecer más tediosos; por otro lado, se asemeja a muchas situaciones que se viven actualmente y que se repiten a lo largo de la Historia, lo que hace que no resulten hechos tan remotos a los tiempos actuales.

- *El arte de volar* (2009) de Antonio Altarriba y Kim:

Veo que ha sido muy dura la vida que ha llevado este señor que no se preocupa de sí mismo sino de trabajar para sobrevivir. En cuanto a los dibujos realizados por Kim observo que lo hace con muchos detalles. En conclusión, este libro nos muestra la historia de un señor que ha intentado cumplir sus sueños pero no lo ha logrado.

- *Las Meninas* (2014) de Santiago García y Javier Olivares:

Yo creo que la novela gráfica intenta reflejar acontecimientos de la época, reflejar la situación que se vivía en España, y acercarnos a cómo y de qué manera vivían y estaban sometidos los artistas en esos años de la historia. Me pareció dinámica, y creo que deberían de recomendar este tipo de lecturas a jóvenes, ya que, no es tan extensa y se puede entender bastante bien, es asequible y poco monótona. En general, está muy bien hecho y creo que se deberían de hacer más comics como este.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este análisis entre el mundo del “texto/imagen” y el mundo del “lector/espectador” muestran que, pese a una serie de relaciones y de imágenes insertas profusamente en la estructura social, este imaginario construido puede ser modificado y convertido en un vehículo de enlace entre la realidad actual y el pasado. Como bien expuso Gombrich: “*Todas las imágenes deben más a otras imágenes que a la propia naturaleza*” (1968, p. 20) de ahí que las páginas de nuestras lecturas de juventud sirven para (re)configurar una serie de convencionalismos culturales que se retroalimentan entre sí y que, por otra parte, no niegan las innovaciones.

Estas lecturas clásicas son un conjunto de imágenes de gran fuerza simbólica que nos remiten a un escenario lejano en el tiempo y en el espacio; la dinámica social hace que permanezcan en la memoria colectiva y que ahora sean analizadas desde otra perspectiva por las nuevas generaciones. Y es que, como nos recuerda Chartier (1992, p. 51), la operación de construcción de sentido efectuada en la lectura se trata de un proceso determinado por una serie de elementos (modos y modelos) de carácter histórico que varían según el tiempo, los lugares y las comunidades. A lo que se añade la forma en que sus lectores/espectadores lo reciben, es decir, lo interpretan especialmente a partir de su utillaje intelectual. Por eso consideramos conveniente utilizar la opinión de alumnos de 2º de Bachillerato por su mayor grado de madurez y capacidad de análisis frente a los demás alumnos de Secundaria.

En general —como comentamos anteriormente— sus opiniones son muy positivas, las lecturas les han generado empatía y los han acercado a una mejor comprensión de los acontecimientos históricos y a una asimilación del concepto de la identidad/alteridad derivado de la interacción establecida entre el alumno-lector y los protagonistas de las obras. Consideramos que lo más importante, y que merece la pena destacar, es que las lecturas les lleva a posicionarse, a mimetizarse incluso con los personajes logrando así el objetivo de ponerse en el lugar del otro y consiguiendo traspasar las barreras del tiempo y los prejuicios actuales. La experiencia nos demuestra que es un instrumento ideal para que el alumno contribuya, de una forma activa, en su propio proceso de aprendizaje y de crecimiento personal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra Romero, D. y Jorge Godoy, S. (2008). El cómic como elemento de atracción para la enseñanza del mundo clásico. Entre la literatura y la rigurosidad histórica. En M. J. Castillo Pascual (Coord.), *Imágenes. La Antigüedad en las artes escénicas y visuales* (pp. 845-858). La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Becerra Romero, D. y Jorge Godoy, S. (2015). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. *Espacio, Tiempo y Forma*, serie V, Historia Contemporánea, 26, 15-40. Accesible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ETFV/article/view/14501>
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Gombrich, E. (1968). *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Barcelona: Seix Barral.
- Lobatón Badillo, G. E. (2013) *La novela histórica como recurso didáctico en la enseñanza de la historia (tesis doctoral inédita)*. Universidad Complutense de Madrid. Accesible en: <http://eprints.ucm.es/22901/>
- Montemayor Ruiz, S. (Coord.). (2008). *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prats, J., Barca, I. y López, R. (Eds.) (2014). *Historia e Identidades Culturales*. Oporto: Centro de Investigaçao em Educaçao, Universidade do Minho.

# COMPARTIR, APRENDER Y CREAR, UNA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA CREADA POR AL:M.A (ALMERÍA, MUSEOS Y ARTE) PARA LA DECONSTRUCCIÓN ACTIVA DE LA IMAGEN DEL OTRO A TRAVÉS DEL PATRIMONIO

**Concha Torres Moreno**  
AL:M.A. Almería, Museos y Arte  
almaeducacioncultural@gmail.com

**Myriam González-Sanz**  
Investigadora del grupo Didpatri  
Universidad de Barcelona  
myriamgsanz@gmail.com

*“Incluso el más humilde de los objetos materiales, que es producto y símbolo de una particular civilización, es un emisario de la cultura de la cual proviene”.*

T.S. Eliot

## INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como objetivo presentar a la comunidad académica una serie de estrategias didácticas que, basándose en la metodología educativa *Compartir, Aprender y Crear*, conducen a nuestros alumnos a apropiarse de manera afectiva del patrimonio, y a constatar, a través de éste, la existencia de valores humanos compartidos que unen no sólo a los pueblos de diferentes culturas sino también a las múltiples identidades colectivas que conviven en nuestra sociedad.

Los proyectos que en ella se exponen han sido diseñados y aplicados en los últimos años por **AL:M.A. (Almería, Museos y Arte)** y por el **Grupo Creativo de los Museos de Almería**, con el propósito de impulsar a los adolescentes a descubrir a través del patrimonio el origen de tales identidades y a deconstruir de forma activa la alteridad, aumentando su conocimiento y su respeto activo<sup>1</sup> hacia aquellos colectivos de su entorno que a menudo les son presentados como ajenos y extraños.

El patrimonio, gracias al valor simbólico-identitario que en él reside (Cuenca y López, 2014), es el recurso principal de estas propuestas que buscan conectar la educación formal y la

---

<sup>1</sup> Siguiendo el borrador del Plan Director de Cooperación Española Internacional 2009-2012 se entiende por respeto activo aquel interés en las diversas maneras de pensar y vivir que parte de una actitud de empatía, de un deseo por conocer al otro, su cultura y sus tradiciones y que va más allá de la mera tolerancia.

no formal en su deseo de hacer de la enseñanza de las Ciencias Sociales una herramienta para la cohesión social, la interculturalidad y el diálogo.

## AL:M.A. Y LA METODOLOGÍA COMPARTIR, APRENDER Y CREAR

AL:M.A. (Almería, Museos y Arte) (de aquí en adelante AL:M.A.) es una entidad de servicios culturales que nace en Almería el año 2010 de la mano de Concha Torres Moreno, historiadora del arte y gestora cultural. Desde entonces ha diseñado, inspirado y llevado a cabo numerosas propuestas pedagógicas en diversos museos, espacios culturales y asociaciones de la ciudad.

Inspirándose en proyectos como *Arte para aprender a vivir* de la Fundación Pryconsa, el *Equipo Museo Reina Sofía* o el programa *MUS-E*<sup>2</sup>, así como en las reflexiones de Inmaculada Pastor, AL:M.A. busca aportar a la oferta educativa existente una perspectiva intercultural acorde con la realidad de nuestra sociedad, que potencie un mayor conocimiento y respeto entre las diversas comunidades que en ella conviven. Y es que, como afirma Appiah (1994, p. 16), una educación multicultural debe ser aquella que consiga no sólo que conozcamos y amemos lo bueno de las tradiciones de nuestra sub-cultura, sino que entendamos y apreciemos las tradiciones de otros.

Con este fin, sus actividades se diseñan desde una base pedagógica común: la metodología *Compartir, Aprender y Crear*, que desarrolla las ideas y el enfoque comunitario defendidos por Pastor (2004, pp. 128-134), siempre desde la creencia en que la mejor manera de generar aprendizaje significativo en el alumnado es ofrecerle un papel protagonista en el proceso, dándole poder de decisión, incitándole a que diseñe una parte de la actividad, a que le ponga nombre y a que, en definitiva, la haga suya.

Los tres pilares de esta metodología son los siguientes:

COMPARTIR intereses, motivaciones, opiniones, inquietudes, ideas y sueños, aportaciones todas ellas que enriquecen y nutren al grupo. Cada uno, desde su propia experiencia, puede ayudar a conseguir los objetivos de éste y plantear nuevos retos. El intercambio, fundamental en un equipo, es el primer paso para conocerse y descubrir todas las oportunidades de las que el grupo puede beneficiarse.

APRENDER a partir de una completa formación que proporciona a los miembros del equipo las herramientas adecuadas para alcanzar sus metas. Esta formación está dirigida por un variado conjunto de profesionales de distintos ámbitos del arte y la cultura a través de charlas, talleres, entrevistas y visitas programadas a espacios de interés cultural.

---

<sup>2</sup> *Arte para aprender a vivir* es un proyecto que utiliza los procesos creativos para la formación de menores en situación de riesgo y desamparo; el Equipo Museo Reina Sofía se compone de un grupo de adolescentes que desarrollan tareas de educadores culturales; el programa *MUS-E* trabaja en reforzar la construcción de la personalidad del niño/a al potenciar el intercambio y la creatividad.

CREAR usando el arte para expresarse y comunicarse. Puesto que nadie mejor que un joven puede comprender a otro, son ellos los encargados de elaborar actividades que ayuden a otros adolescentes a acercarse a los museos y a asimilar sus contenidos. Entre todos diseñan proyectos para “sacar el museo a la calle” y para generar nuevos vínculos entre los artistas y los receptores de la obra.

## LA CREACIÓN DEL GRUPO CREATIVO

El Grupo Creativo de los Museos de Almería (a partir de ahora, Grupo Creativo) nace del trabajo de Torres (AL:M.A.) con dos colectivos almerienses de etnia, religión y nivel socioeconómico muy diferentes: alumnos de las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia y jóvenes del barrio de El Puche, con un alto índice de inmigrantes marroquíes y habitantes de etnia gitana. Un equipo heterogéneo de adolescentes que se unen para ayudar a la comunidad, planificando y llevando a la práctica estrategias de inclusión social a través del fomento de la cultura. La formación y la praxis del grupo subscriben la hipótesis del contacto de Gordon Allport tal y como la describe Appiah (2008, p. 91), según la cual el contacto entre individuos de colectivos diferentes reduce la probabilidad de desarrollar hostilidad y prejuicios, siempre que se produzca en torno a una actividad donde se persigan objetivos compartidos en un contexto igualitario y de dependencia mutua.

Bajo la base pedagógica de *Compartir, Aprender y Crear*, los integrantes del Grupo Creativo aportan capacidades, se forman como educadores y diseñan y conducen nuevas propuestas didácticas para otros chicos y chicas de su edad. Sus objetivos fundamentales son reconocer la diversidad como elemento enriquecedor de la convivencia, conocer y mostrar respeto por los modos de vida de poblaciones distintas a la propia y avanzar a un nuevo entorno sociocultural.

El grupo se funda con la intención de transmitir respeto activo y autorrespeto<sup>3</sup> a los menores almerienses, ofreciéndoles una fórmula para aprender a encontrar el lugar que cada uno tiene en el mundo. Del mismo modo, se busca ayudar a generar en ellos un sentimiento de identidad y pertenencia mediante el conocimiento del patrimonio histórico y cultural de la provincia, favoreciendo la integración y la cohesión social de las comunidades minoritarias que en ella conviven. De aquí que sus primeros miembros fueran los jóvenes participantes de un taller de radio organizado por AL:M.A para la Asociación de Vecinos Alcalá-El Puche.

Los adolescentes que residen en barriadas con situación de marginalidad tienen que realizar un ajuste entre sí mismos y la realidad excluyente que les rodea, generándose a menudo un proceso autodestructivo que repercute en una menor integración social, desinterés por la

---

3 Según el borrador del Plan Director de Cooperación Española Internacional 2009-2012, el autorrespeto implica identidad y autoestima. “Es la confianza en la propia tarea, en el propio proyecto vital y comunitario, es saber y estar convencido de que vale la pena lo que estás haciendo y por lo que estás apostando (...)”.

“cultura del trabajo”, pérdida del sentido de la responsabilidad, etcétera. Frente a las condiciones adversas en las que se desarrolla su vida cotidiana, la formación del equipo creativo busca prestar apoyo formativo y afectivo a los menores, proporcionándoles momentos de convivencia intercultural en un ambiente lúdico y expresivo.

La historia del proceso de creación del grupo es, en sí misma, el mejor ejemplo de la metodología en la que se asienta. Y es que en una fase inicial el grupo se componía sólo de una parte de los adolescentes de El Puche. Este primer núcleo, con la mirada puesta en romper las barreras existentes entre la juventud y los espacios culturales de Almería y teniendo como destinatarios a un nuevo conjunto de chicos y chicas que participaban por primera vez en las actividades del grupo, concibió *Miremos al Infinito*, una propuesta que se desarrolló en el Centro de Arte Museo de Almería a raíz de la exposición *Imágenes ocultas* de Rafael Gadea. Ellos eligieron el tema, diseñaron el proyecto y prepararon la difusión de para lograr una actividad hecha por y para jóvenes.

Estos menores en riesgo de exclusión social se convirtieron así en educadores culturales para otros adolescentes de su barrio y para el alumnado de la Sagrada Familia, tomando conciencia de la importancia y valor que su trabajo podía tener, tanto para ellos mismos como para la comunidad, y consiguiendo el respeto activo por parte de colectivos con los que no solían tener contacto. Tal fue el éxito de este primer proyecto que provocó que muchos de los nuevos participantes decidieran unirse al Grupo Creativo para seguir descubriendo el patrimonio que alberga Almería y crear nuevas actividades que compartir con otros chicos y chicas de la ciudad.

Así surgió *Perdidos en la Tribu*, que partía del deseo de conectar comunidades adolescentes muy diversas a través del descubrimiento y la reflexión sobre culturas lejanas. La muestra *Mundos Tribales, una visión etnoarqueológica* del Museo Arqueológico, donde los objetos de tribus indígenas actuales actuaban como embajadores de esas cultura, sirvió de escenario principal para este proyecto que —gracias a la colaboración entre educadores del ámbito formal y no formal—, permitió trabajar contenidos curriculares correspondientes a 2º de ESO, tanto dentro como fuera del aula, en un entorno activo, colaborativo y lúdico. De este modo, los integrantes del grupo dieron un nuevo significado a la muestra, transformándola en un espacio en el que vincular pasado y presente, generando un debate sobre la identidad (Ingenmann, 2015).

## CONCLUSIONES

Frente a la diversidad de las sociedades actuales (Copeland, 2006) y la indiscutible necesidad de una educación multicultural (Hernández, 2010; Pastor, 2004), el trabajo sobre la identidad a partir del patrimonio puede ser un excelente recurso didáctico que permita deconstruir la



alteridad, subrayando su acepción positiva y desmontando prejuicios sobre los colectivos en situación de exclusión.

Su uso refuerza la cohesión social puesto que facilita generar puntos de encuentro entre las diferentes comunidades que conforman nuestras poblaciones, tal y como demuestra la evaluación continua de los proyectos desarrollados por AL:M.A. y el Grupo Creativo. Gracias a este proceso evaluativo, en el que se han triangulado fuentes, instrumentos y fases de recogida de datos, es posible afirmar que, tras vivir experiencias interculturales como *Mirando al infinito* o *Perdidos en la tribu*, los adolescentes en riesgo de exclusión social aumentan sus ambiciones académicas y profesionales. Se genera además un aumento del autorrespeto y un cambio en la percepción que de ellos tienen los demás participantes, quienes dejan de categorizarlos como “los otros” para admirarlos y seguir su ejemplo, convirtiéndose en amigos y compañeros en la tarea de descubrir otras culturas a nuevos estudiantes mediante el patrimonio.

En la actualidad, el Grupo Creativo continúa desarrollando nuevos proyectos a partir de las líneas de actuación y de la metodología *Compartir, Aprender y Crear* que hemos expuesto en esta comunicación. Es más, podemos afirmar con orgullo que sus primeros participantes se han integrando en el equipo de AL:M.A., donde realizan prácticas como educadores culturales al mismo tiempo que estudian sus respectivas carreras. Este hecho asevera la consecución de algunos de los objetivos centrales del programa: capacitar a los jóvenes, empoderarlos y crear en ellos la conciencia de que las habilidades adquiridas a través del programa pueden ser extrapoladas a otros aspectos de sus vidas.

No quisiéramos concluir este artículo sin antes agradecer a todas las personas y organizaciones participantes su colaboración, implicación y complicidad en este gran proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appiah, K. A. (1994). Identity against culture: Understandings of multiculturalism. En *The Avenali Lectures*. Berkeley: The Dorteen B. Townsend Center for the Humanities, University of California.
- Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. En D. L. Coulter y J. R. Wiens (Eds.), *Why do we educate? Renewing the conversation. The yearbook of the national society for the study of education* (pp. 83-99). Danvers, MA: Clearence Center.
- Copeland, T. (2006). European democratic citizenship, heritage education and identity. Strasbourg: Council of Europe. Consultado en junio de 2015 en [http://www.coe.int/t/dg4/culture-heritage/heritage/completed/education/DGIV\\_PAT\\_HERITAGE\\_ED\(2005\)3\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/culture-heritage/heritage/completed/education/DGIV_PAT_HERITAGE_ED(2005)3_EN.pdf)
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos clave para la educación. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (Coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: MECD-OEPE.

- Hernández, F. (2010). Museos, multiculturalidad e inclusión social. En N. Decarolis (Coord.), *Actas del II Seminario de Investigación en Museología de los Países de Lengua Portuguesa y Española* (pp. 407-417). Buenos Aires: Comité Internacional del ICOM para la Museología-ICOFOM.
- Ingemann, J. (2015). The theme of migration as a tool for deconstructing and reconstructing identities in museums: Experiences from the exhibition *Becoming a Copenhagener* at the Museum of Copenhagen. En Whitehead, Lloyd, Eckersley y Mason (Eds.), *Museums, migrations and identity in Europe: people, places and identities* (pp. 123-147). Surrey: Ashgate.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2008). Plan Director de Cooperación Española Internacional 2009-2012 (borrador 1). Madrid. Consultado en [http://www.fundacionfide.org/upload/43/89/BORRADOR\\_PD\\_Coop0912.pdf](http://www.fundacionfide.org/upload/43/89/BORRADOR_PD_Coop0912.pdf)
- Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.

# CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDADES INCLUYENTES EN EL AULA MEDIANTE EL EMPLEO DE LA IMAGEN

Ana M<sup>a</sup> Mendioroz Lacambra  
Dpto. Geografía e Historia  
Universidad Pública de Navarra  
anamaria.mendioroz@unavarra.es

## INTRODUCCIÓN

Los escenarios complejos, multiculturales, inciertos y cambiantes propios de nuestra sociedad, dificultan por una parte el conocimiento sobre cuáles son las identidades que debe construir el sujeto para responder a las demandas sociales, y por otra, la respuesta más eficaz que el sistema educativo debe ofertar (Pérez Gómez, 2010).

El aula es un espacio idóneo para construir identidades que no sean excluyentes (Jordán, Ortega y Mínguez 2002; Soriano, 2004) y faciliten las relaciones con los demás con una actitud abierta y dialogante (Sevillano, 2008). Cuando se reconoce al “otro” desde su propio contexto cultural (Banks, 1997), se desarrollan vínculos afectivos y actitudes positivas hacia la alteridad (Bartolomé y Cabrera, 2003). De esta forma, si el sujeto elabora sus identidades desde una pedagogía de la inclusión, no sólo podrá identificarse con su grupo de pertenencia, con sus raíces culturales, sino además con las identidades de la comunidad intercultural de la que también forma parte (Bolaños Gordillo, 2007, García Martínez, 2008).

En nuestra sociedad, los mensajes multimodales vehiculan la construcción social de significados, convirtiéndose en los auténticos agentes de socialización (Rodríguez Herro, 2012). Es fundamental por tanto, que el sistema educativo capacite al alumnado para desarrollar competencias mediáticas, de tal forma que aprenda a descifrar los códigos de los diferentes lenguajes, textuales, auditivos y visuales (García Ruiz, Ramírez García y Rodríguez Rosell, 2014; Osuna, Marta y Aparici, 2013), lo que a su vez le capacitará para adquirir competencias sociales y cívicas, siendo consciente de que su mirada hacia el otro está dirigida por los valores que transmiten (Williamson-McDiarmid y Vinten-Johansen, 2000).

Concretamente, la imagen tiene un alto valor educativo debido a su carácter polisémico (Villa Orrego, 2008). Relata historias en un espacio y tiempo concretos, facilita la comprensión de los contextos, la elaboración de conocimiento significativo sobre los grupos sociales, sus mentalidades y evolución; despierta la imaginación, la empatía y permite situar al alumno crítica, holística e imaginativamente en la sociedad (Trepát y Rivero, 2010), ya que desde su dimensión simbólica e identitaria, describe lo social en lo individual y viceversa (Pinto, 2001).

Los códigos del lenguaje visual se vinculan a la identidad colectiva del grupo de pertenencia, muestran los universos simbólicos con los que interactuamos (Pantoja, 2010); de ahí que las narrativas que genera la imagen, sus múltiples discursos, ponen en evidencia los significados culturales que se otorgan a las acciones, es decir los esquemas mentales, el imaginario real desde el que se interpreta el mundo, se construye las identidades y se mira al otro, todo ello desde un marco intercultural y democrático (Baeza, 2000; Corona, 2007, 2012; Hernández Hernández, 2008, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bourdieu, 2003, Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, Pujadas, 2000, Bautista, 2009, Fontcuberta, 2010, Roldán y Marin, 2012; Sanchidrián, 2011).

## PROPUESTA FORMATIVA EN EL AULA DE GRADO DE MAESTRO

El estudiante recibe una formación teórica que le permite comprender la imagen como constructora de realidades sociales donde se identifican los códigos culturales, los imaginarios, las representaciones mentales con las que se interpreta la realidad y se construyen las identidades y alteridades (Aznárez, 2009; Benejam, 1995). Para desarrollar estrategias y evidenciar sus propias limitaciones a la hora de identificar a través de la imagen las representaciones sociales que maneja el sujeto que mira, es decir desde dónde mira y cómo lo hace (Baeza, 2000), replantear valores e identificar intenciones, nuestro alumno de grado se enfrenta a la imagen con una lectura de tipo connotativo que le facilita la construcción de relatos basados en fotografías de su álbum familiar (Silva, 1999); es decir, interpreta la imagen mediada por lenguajes simbólicos que permiten reasignar significados a los ya existentes (Arqué i Bertran, 2002). La lectura de tipo denotativo le permite identificar los objetos y las relaciones entre ellos, así como lo que éstas significan para quienes las observan según un determinado contexto, evidenciando así no sólo sus propios esquemas mentales (Aparici y García Matilla, 2008), sino también los rasgos culturales que facilitan el conocimiento del “otro” en su propio contexto; es decir, pone en valor las del sujeto al que mira, al situarlo en sus propios marcos de referencia. Siguiendo a Visa Barbosa (2012), la interpretación de la imagen como huella de la realidad, le permite descubrir su conexión con el instante fotografiado mediante la narración compartida con el grupo, teniendo en cuenta el contenido temático, personas, vínculos, roles, poses, emociones, expresiones, actitudes, miradas, vestuario, actividades, relaciones de poder, de clase, instituciones representadas, tipo de evento, espacios públicos o privados, tiempos (año, época, edad representada), iluminación y composición de la imagen.

El proceso concluye con el diseño de una propuesta didáctica que se implementa durante el prácticum y que presentamos en los resultados.

## PRIMERA FASE

Se parte del problema: ¿cómo se puede conseguir empleando la imagen, que el alumnado de Educación Primaria visibilice los esquemas mentales desde los que interpreta sus experiencias, con el objeto de que construya la alteridad en un marco de respeto? La revisión bibliográfica permite a nuestro alumnado poner en valor el poder educativo de la imagen como herramienta para adquirir conocimiento sobre los grupos sociales (Villa Orrego, 2008; Trepát y Rivero, 2010), para identificar los universos simbólicos presentes en ella (Pinto, 2001, Pantoja, 2010) y para construir identidades inclusivas que interpreten la alteridad de forma democrática (Baeza, 2000; Corona, 2007, 2012; Hernández Hernández, 2008, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bourdieu, 2003, Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, Pujadas, 2000, Bautista, 2009, Fontcuberta, 2010, Roldán y Marín, 2012; Sanchidrián, 2011).

## SEGUNDA FASE

Con el objeto de que los futuros maestros experimenten en primera persona el procedimiento que posteriormente trasladarán al aula, se solicita a los estudiantes de grado que elijan una fotografía de su álbum familiar (Silva, 1999) y construyan narraciones de tipo connotativo y denotativo, teniendo en cuenta los clichés temáticos mencionados (Visa Barbosa, 2012). En sus relatos mediados por la imagen, deben identificar los significados culturales que otorgan a las acciones, es decir los esquemas mentales, el imaginario real o los universos simbólicos con los que interpretan el mundo. En suma, mediante la identificación de los objetos y las relaciones entre ellos, identifican su significado, según un determinado contexto, interrelacionando los códigos del lenguaje visual con los valores del grupo de pertenencia (Pantoja, 2010), construyendo narrativas propiciadas por la imagen como actos de lenguaje “performativo”, clave para facilitar el desarrollo de la identidad personal y social (Hernández Carretero, 2010; Hernández Cardona, 2011, Planella, 2006). De esta forma aprende a emplear la imagen para obtener información del grupo social al que pertenece, para conocer su mentalidad y valores, tal y como deberá hacerlo en el aula de Educación Primaria, con el objeto de que su futuro alumnado elabore identidades inclusivas.

El hecho de compartir estas narraciones con el resto de estudiantes, algunos de otras culturas, facilita el diálogo y evidencia los diferentes discursos que propicia una misma imagen; en suma, ayuda a visibilizar los esquemas interpretativos empleados por cada sujeto, tanto cuando los realiza sobre fotografías ajenas como propias. Además, facilita el reconocimiento del otro en su propio contexto cultural desde un marco intercultural y democrático, y por lo general ayuda a identificar rasgos propios del grupo de pertenencia en otras culturas con presencia en el aula.

### TERCERA FASE

Finalmente, se les encarga el diseño de una propuesta de intervención en el aula para implementarla durante el prácticum.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Presentamos un breve resumen de una propuesta didáctica diseñada e implementada por un grupo de cuatro estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria de la Universidad Pública de Navarra durante el prácticum, en un aula de 3º curso de Educación Primaria, integrada por 11 niños (2 de procedencia marroquí) y 9 niñas (1 de etnia gitana). Se emplea la investigación de corte cualitativo desde un paradigma interpretativo según el modelo de investigación-acción, ya que el contexto en el que se desarrolla la intervención permite interpretar los datos a la luz de los objetivos y de los problemas planteados (Bisquerra, 2004).

Se inicia el procedimiento distribuyendo entre el alumnado dos fotografías de boda, una típica de Marruecos y otra europea. Se les pide que observen las imágenes y las comenten en voz alta, guiados con preguntas connotativas del tipo: qué sientes cuando la miras, qué sonidos imaginas, a qué huele, te gustaría estar ahí, por qué, qué está pasando, te identificas con la fotografía, te recuerda a algo, qué sienten las personas que aparecen en la fotografía, te has sentido así alguna vez... Por otra parte, con preguntas del tipo en qué te has fijado para afirmar que..., se les ayuda a evidenciar algunos de los valores culturales que guían sus interpretaciones. Sirva de ejemplificación las narraciones construidas por dos niños españoles sobre la fotografía referente a la boda marroquí: *"...es una fiesta de disfraces...me he fijado en los vestidos de colores, en el peinado...; es una familia pobre..., me he fijado en que son negros, se sientan en el suelo y comen con las manos"*... Por su parte, la fotografía de la boda europea, es interpretada por la niña gitana como *"...es una boda porque hay una novia vestida de blanco, pero es muy triste, creo que son muy pobres... me he fijado en que hay muy pocos invitados, no bailan y los vestidos no son bonitos, además la novia no lleva corona..."*. Las evidencias recuperadas ponen de manifiesto que los esquemas mentales con los que se interpretan las experiencias pueden ser identificados por los propios niños en las narrativas que construyen mediadas por las imágenes, guiados por preguntas metacognitivas. Además, las cuestiones del tipo ¿por qué tu interpretación no coincide con la de algunos compañeros? refuerzan el hecho de que los esquemas mentales con los que interpretan las experiencias están orientados por los valores del grupo de pertenencia, de esta forma son conscientes de los múltiples contextos desde los que se narra.

Por otra parte, la imagen como construcción social, facilita la elaboración de conocimiento sobre el otro desde su propio contexto. Se solicitó al alumnado que aportara una fotografía de su álbum familiar referida a una boda y la explicara al grupo, guiado por las siguientes cuestiones:

qué, dónde, cómo, por qué, para qué o para quién. Se trata de convertir en didácticos los principios científicos de la historia, conceptos estructurantes de pensamiento con un gran valor explicativo y un claro carácter metodológico. Son meta-categorías de los conceptos, que al convertirse en didácticos permiten crear pensamiento y explicación histórica (García y Jiménez, 2007). Sirva como ejemplo la narración de un niño marroquí mediada por la fotografía de la boda de sus padres: “...son mis padres el día de su boda en el pueblo de mi abuelo, porque en Marruecos es así. Hay muchos invitados, está toda la familia. Mi padre tiene 6 hermanos y mi madre 10, aunque algunos se han muerto. Es un día muy importante y van vestidos con vestidos de colores, porque son de fiesta. Están sentados en una alfombra muy bonita, y hay mucha comida que la prepara mi abuela y mis tías, se come con la mano porque es típico y les hacen regalos como ese cerdo que se ve ahí...”

Las narraciones que genera la imagen facilitan el reconocimiento del otro en su contexto y ayudan a transformar algunas ideas preconcebidas que no se ajustan a la realidad, e incluso a identificar valores, comportamientos, sensaciones y emociones semejantes a los compartidos con el grupo de pertenencia, contribuyendo a mirar lo diferente desde un punto de vista integrador, tal y como se aprecia en el discurso construido por una niña española “... en la boda de mis padres también hay mucha comida y muchos invitados, pero se come en la mesa de un restaurante y mi madre va de blanco porque es típico...”

A modo de conclusión, por una parte nuestro alumnado de grado desarrolla destrezas para trabajar la imagen en el aula desde un enfoque socio-crítico y simbólico; no sólo porque se enfrenta de forma personal al análisis de la imagen, reconociendo sus propias limitaciones (Trepát y Rivero, 2010), sino también porque es consciente de su eficacia educativa (Villa Orrego, 2008) tanto para evidenciar el contexto desde el que se observa, como para reconocer su papel como transmisora de valores culturales, de los universos simbólicos desde los que interpretamos nuestras experiencias y miramos al otro (Pinto, 2001, Pantoja, 2010). Además, ponen en valor su alto potencial didáctico para adquirir conocimiento, identificando los múltiples contextos en los que se genera (Hernández Cardona, 2011; Hernández Carretero, 2010; Planella, 2006). Este tipo de formación favorece la reflexión sobre la práctica y fomenta la investigación entre el futuro profesorado, imprescindible para responder a las demandas de nuestra sociedad.

Por otra parte y mediante la construcción de múltiples significados a través de relatos propiciados por la imagen, el alumnado de Educación Primaria evidencia algunos significados culturales que conforman la identidad tanto personal como colectiva, y además es consciente de que son los responsables de dirigir los esquemas mentales con los que interpretamos el mundo y miramos al otro (Baeza, 2000; Corona, 2007, 2012; Hernández Hernández, 2008, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bourdieu, 2003, Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, Pujadas, 2000, Bautista, 2009, Fontcuberta, 2010, Roldán y Marín, 2012; Sanchidrián, 2011). Con la ayuda de la imagen los niños identifican rasgos de otras culturas presentes en el



aula de forma inclusiva (Visa Barbosa, 2012; Banks, 1997, Bartolomé y Cabrera, 2003), y en suma desarrollan competencias metacognitivas (Banks, 2010), mediáticas (Ferrés y Pisticelli, 2012) y sociales, evitando actitudes discriminatorias no sólo por respetar las diferencias, sino también por reconocer valores propios en el otro (Jordán, Ortega y Mínguez 2002; Soriano, 2004; Sevillano, 2008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *La lectura de las imágenes en la era digital*. Madrid: De la Torre.
- Arqué i Bertran, M. T. (2002). Las fuentes documentales fotográficas en la didáctica de ciencias sociales. En P. Amador, J. Robledano y M. R. Ruiz (Eds.), *Primeras jornadas imagen, cultura y tecnología* (pp. 275-283). Madrid: Editorial Archiviana
- Aznárez, J. P. (2009). Imágenes, narrativas, consciencia y construcción de la realidad. Consideraciones desde las Artes y la Cultura visual. *Arte y Movimiento*, 1, pp. 37-50.
- Baeza, M. A. (2000). *Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación. Ciudadanía y educación, nº extra*, pp. 33-56.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33 (XVII), 149-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-006>
- Benejam, P. (1995). *Los conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolaños Gordillo, L. F. (2007). Cómo se construyen las identidades en la persona. *Ra Ximhai*, 3 (2), pp. 417-428.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Corona, S. (2007). *Entrevoce. Fragmentos de educación entrecultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Corona, S. (2012). *Pura imagen. Métodos de análisis visual*. México: Ed. Conaculta.

- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fontcuberta, J. (2010). *La cámara de Pandora. La fotografía después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2007). *Los principios científico didácticos para la enseñanza de la geografía y de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 18 (2), pp. 211-222.
- García Ruiz, R., Ramírez García, A. y Rodríguez Rosell, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43 (XXII), 15-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 68, pp. 7-16.
- Hernández Carretero, A. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia Didáctica. *Tejuelo*, 9, pp. 162-178.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. *Educatio Siglo XXI*, 26, pp. 85-118.
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 93-119.
- Osuna, S., Marta, C. y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educativo. [En línea] *Razón y Palabra*, 81. Accesible en: <http://goo.gl/8jvlll>
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, 9, pp. 179-194.
- Pérez Gómez, I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 17-36.
- Pinto, E. (2001). Hacia una mirada científica en torno del arte como proceso y producto social. [En línea] *Revista Iberoamericana de educación*. Accesible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3346Pinto.pdf>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 127-158.
- Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. [En línea] *Gaceta de Antropología*, 28 (1). Accesible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>

- Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 295-309.
- Sevillano, M. L. (2008). *Nuevas tecnologías en la educación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Silva, A. (1999). *Álbum de familia. La imagen de nosotros mismos*. Bogotá: Colección vitral.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre Liberalismo y Comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- Trepat, C. y Rivero, P. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales y Multimedia Expositiva*. Barcelona: Grao.
- Villa Orrego, N. H. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31 (1), pp. 207-225.
- Visa Barbosa, M. (2012). Una metodología sociológica y narrativa para el análisis de relatos fotográficos. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, pp. 929-939.
- Williamson Mcdiarmid, G. y Vinten-Johansen, P. (2000). A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course. In P. N., Stearns, P. Seixas, y S. Wineburg (Ed.), *Knowing, Teaching & Learning His-tory. National and International Perspectives* (pp. 156-177). New York: New York University Press.

# EL VALOR DE LA ALTERIDAD: ENSEÑANZA- APRENDIZAJE A PARTIR DE REALIDADES PROBLEMÁTICAS TEMPORALES

**Víctor Grau Ferrer**  
Profesor y Doctorando  
Universidad Rovira i Virgili  
victor.grau@urv.cat

## ¿CÓMO HACER FRENTE A REALIDADES PROBLEMÁTICAS TEMPORALES DESDE LA ALTERIDAD? LA ACTUAL CRISIS ECONÓMICA: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA

La crisis económica actual ha calado en las entrañas profundas de las personas. Hace ya más de siete años que se desató este temporal que asola en diverso grado y forma a casi todo el planeta. Superar esta situación de crisis exige recuperar o fomentar valores que han quedado diluidos en la sociedad del consumo falta de ética social. Valores que permitirían afrontar la actualidad presente resultado de las formas del capitalismo más feroz y, a la vez, escenario de dos malvados actores que han contribuido a dibujar un escenario de desorientación y profunda decepción: el egoísmo y la alienación.

No se trata de un episodio inaudito: estamos ante un nuevo reto histórico. Si bien es cierto que la historia se repite aún cuando resulta absurdo pretender identificar una crisis con otra, existen elementos que se recrean. Irrumpen formas semejantes que permiten asir aspectos de las distintas dinámicas y construir un tiempo nuevo en términos cívicos, éticos y democráticos. Se trata pues de un problema que asola la humanidad del mundo occidental y que por tanto exige una intervención desde el ámbito escolar. Solo se conseguirá una resolución efectiva si se consigue despertar el valor de la alteridad frente la exageración del individualismo.

## TIEMPO, PROBLEMAS CONTEXTUALIZADOS Y ALTERIDAD: TRES CONCEPTOS ALTAMENTE INTERCONECTADOS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las ciencias sociales son una herramienta óptima que capacita el alumnado para afrontar problemas en todas sus dimensiones socio-históricas. Trabajar a partir de problemas socialmente relevantes supone un salto didáctico que permite superar mosaicos curriculares asignaturizados organizados a partir de contenidos, objetivos y modelos de programación muchas veces desarraigado de la vida cotidiana del alumnado (Castán, Cuesta, y Fernández, 1997, p. 6).

[↪ ÍNDICE](#)

Permiten al alumnado examinar cuestiones significativas que preocupan y ocupan la vida de la gente, participar de la vida pública de manera reflexiva y crítica: aprender a valorar evidencias y aprender a tomar decisiones fundamentadas éticamente a partir de sus relaciones personales y sociales. Abordar, por tanto, conocimientos específicos de forma útil para la vida mediante la presentación de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales del pasado, presente o con proyección de futuro (Pagès y Santisteban, 2011, pp. 77-78).

Abordar problemas sociales permite descubrir la realidad existente, interrogar la evolución histórica, establecer analogías entre pasado y presente y plantear alternativas, todo ello mediante la inclusión de múltiples puntos de estudio multidisciplinar. Permite una tipología de análisis que incluye la experiencia relativa del pasado y las expectativas de futuro en un presente vivenciado y considerar la relación temporal a partir del análisis de cambios y continuidades observables desde una perspectiva comparativa.

El análisis de la temporalidad es un recurso didáctico óptimo para despertar capacidades de interpretación y construcción del legado colectivo (Grau, 2015, p. 819). Para ello es necesario favorecer la creación de espacios temporales donde el alumnado pueda conocer y entender el presente, descubrir y reconstruir el pasado, y pensar y proyectar el futuro mediante el análisis de la acción individual y colectiva de los humanos; situar, interpretar y valorar diversos acontecimientos situados en escalas temporales distintas así como desentrañar las claves de las relaciones entre los humanos y su entorno en estas mismas; resaltar la importancia de los cambios, duraciones, causalidades; ordenar, analizar y organizar series de hechos acontecidos, etc. Un análisis que permita desarrollar el pensamiento crítico del alumnado basado en la racionalidad, la sensibilidad y la afectividad. La alteridad es pues un valor útil y necesario en la consecución de tales objetivos.

La alteridad es uno de los valores más difíciles de lograr puesto que comporta abandonar el sendero individual y seguir caminando junto con los demás. Supone renunciar al individualismo posesivo, desarraigado y desagradecido y a la instrumentalización de nuestros actos. Implica reconocer la valía de las personas, promover su dignidad, aprender a respetar, tratar justamente, mirar de igual a igual, etc. Implica despertar la voluntad de vivir la diversidad de forma constructiva y acercarse a los demás con voluntad de aprendizaje y ayuda mutua desde la voluntad crítica para conocer y entender el resto y a la vez cuestionarse uno mismo y el entorno más cercano. Hacer el esfuerzo de ponerse en la piel del otro, desarrollar la empatía y la capacidad de reconocer y respetar las necesidades de las otras personas (Barbeito, 2014, p. 18). Así, la alteridad exige recuperar y poner en práctica otros valores asociados como la equidad, la igualdad o la responsabilidad en la participación. ¿Por qué? Veámoslo con el caso que nos ocupa. La actual crisis económica ha evidenciado múltiples casos de desigualdad donde unas elites concentran la mayor parte de decisiones económicas y políticas. Existen pues diferencias que deben ser valoradas. Si el objetivo hoy es llegar a una convivencia humana equitativa, antes deberemos equilibrar también el poder y así poder desarrollar una alteridad

entre iguales. De nada sirve mostrar empatía hacia el otro solo con voluntad de entendimiento. La escuela debe potenciar una alteridad activa con vocación de cambio hacia la igualdad plena que permita construir un futuro mejor, más solidario, ético y sostenible.

### **SIMULACIÓN, RELATO Y FOTOGRAFÍA: TRES RECURSOS DIDÁCTICOS ÚTILES PARA AFRONTAR DE MODO RESOLUTIVO REALIDADES PROBLEMÁTICAS TEMPORALES DE FORMA COOPERATIVA**

Uno de los escollos con los que el profesorado se encuentra para estudiar fenómenos sociales problematizados es la imposibilidad de reproducirlos en todas sus dimensiones por su complejidad y por lo tanto hacer una observación directa. Es manifiesta pues la necesidad de introducir métodos que permitan aproximarse a fenómenos sociales de forma simplificada —no simplista— (Merchán y García, 1997, p. 10). La simulación es una buena herramienta para tratar realidades complejas mediante la utilización de modelos simplificados relatados con la intención de hacer visibles y comprensibles variables e interrelaciones que conforman los complejos sistemas sociales en distintas dimensiones temporales. Mediante la construcción de breves textos expositivos problematizados se movilizan modos de pensamiento fundamentales mediante la presentación de secuencias de aprendizaje con estructura cognoscitiva lógica no arbitraria. Se presentan y se estudian casos extraídos de situaciones reales, adaptadas para ilustrar puntos concretos o actitudes particulares a partir de actos que provienen de la realidad. Se desarrollan a partir de componentes verosímiles y procesos de funcionamiento de la realidad. Presentan una serie de condiciones o conductas sociales que tratan de captar el funcionamiento del mundo real partiendo de un entorno artificial o no. La simulación, en cualquier caso, ayuda a tomar perspectivas; a descubrir interrelaciones entre actividades humanas, medio y desarrollo técnico; pone de relieve la importancia de la toma de decisiones y deja al descubierto, con efectividad, las relaciones de causa-efecto (Hernández, 2001, p. 25). Permite descubrir situaciones individuales entre la colectividad y por lo tanto darse cuenta de nuevos escenarios que se apartan de su propia realidad. Para ello es necesario servirse del relato para representar inteligentemente una selección de hechos, con informaciones organizadas mediante el uso de estructuras de bloques textuales. Dichos bloques deben tratar temáticas distintas claramente observables con una estructuras temporales determinadas. Para ello es necesario utilizar configuraciones que permitan evidenciar fechas, sucesiones, contemporaneidades, periodos, duraciones, etc. para describir contextos y situaciones con argumentaciones incluidas sobre el análisis de variaciones y permanencias, problemas y sus explicaciones (Mattozzi, 1999, p. 41).

Otro medio para abordar realidades problemáticas es el uso de fotografías. La lectura de imágenes y la utilización narrativa de la fotografía permite abordar la comprensión de muchas esferas de la vida real mediante un lenguaje cotidiano. La fotografía permite el acceso a mundos lejanos e inimaginables en el tiempo y en el espacio. En primer lugar, incita a trabajar un tema profundamente aportando primeras referencias adecuadas a las pretensiones del maestro en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La imagen, en este caso, domina el discurso y modela textos posteriores y permite evidenciar realidades vivenciales y orientar y reconducir contenidos. Otorga visibilidad a los temas o contenidos que se pretenden trabajar mediante un cuerpo visual. Y en segundo lugar, permite contrastar mediante elementos visuales el tratamiento del tema seleccionado. Permite encontrar vínculos convergentes o divergentes entre los distintos aspectos de un mismo tema (Gavaldà, 2008, pp. 20-22). El alumnado, ante el posible impacto visual de una fotografía, puede despertar interés por saber que sienten los personajes retratados o descifrar sensaciones de una imagen.

Frente a la resolución de problemas complejos se necesita una pedagogía de la complejidad que articule respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación. Hoy se está de acuerdo con que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los alumnos y el maestro, juegan un papel importante en la construcción de conocimiento y en la realización de aprendizajes significativos. El uso de interacciones cooperativas, en lugar de individualistas o competitivas, permiten fomentar interacciones positivas entre los alumnos por la que se convierte en una estrategia instruccional de primer orden para facilitar el trabajo con grupos heterogéneos (Pujolàs, 2009, pp. 12-13). El trabajo mediante la organización de equipos cooperativos permite poner en práctica valores éticos, enraizados en la vida de las personas, valores que permiten conocer y modificar actitudes o normas de conducta en relación al resto: valores como la justicia, la solidaridad o el derecho a la felicidad individual y colectiva. En definitiva saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. El fundamento de los grupos de trabajo cooperativo está en la existencia de la alteridad. Toma importancia el trabajo de “los otros” y con “los otros”: animar, aceptar y mostrar acuerdo con las ideas de los demás, contribuir a armonizar las disensiones del equipo, reconciliar diferencias, alentar la participación del resto, etc. En definitiva, caminar con el equipo mostrando acuerdo en realizar las ideas de los otros.

## EXPOSICIÓN DE UN CASO PRÁCTICO: ¿CRISIS? ¿QUÉ CRISIS?

La aplicación de esta secuencia está pensada para ciclo superior, etapa madurativa en que los alumnos presentan ciertas aptitudes de lógica temporal así como un nivel de autonomía personal suficiente que les permite trabajar desde una perspectiva participativa: análisis, valoración y toma de decisiones.



### *A. Formulación de la actividad*

El profesorado debe seleccionar una temática que pueda problematizarse temporalmente y concretar una serie de contenidos sociales o ámbitos de trabajo en torno a esta. A continuación, debe escoger distintos contextos temporales que permitan reflejar estos mismos contenidos o ámbitos en las distintas dimensiones temporales (pasado, presente y futuro). Para ello se considera necesario utilizar fotografías y construir breves relatos problematizados en cada una de las dimensiones. Estos recursos incluyen elementos propios para el estudio de la temporalidad sociohistórica. Cada imagen y relato debe localizar hechos concretos y situaciones específicas de la vida real en cada contexto temporal o cuando menos, realidades ficticias basadas en hechos reales. Un planteamiento demasiado complejo puede no ser captado por el alumno y, por el contrario, otro demasiado pobre puede no permitir la comprensión de la realidad. Hay que determinar quienes interaccionan en los contextos temporales escogidos, ya sean personas concretas, grupos, instituciones o cualquier otro tipo de organismos, que pueden incluso aparecer unidos o enfrentados dentro de la misma simulación. Para ello los relatos deben estar protagonizados por diversidad de protagonistas que permitan ampliar las miras de la problemática. En el caso que nos ocupa se han escogido como contextos temporales problematizados la crisis económica de 1929 y la crisis actual. Los ámbitos de trabajo transversales en las distintas dimensiones temporales se han escogido: salud, educación, alimentación, familia y vivienda. Los relatos se han inspirado en distintas situaciones familiares donde los protagonistas representan sectores de población diversa: mujeres, niños, ancianos, discapacitados, inmigrantes, etc. Muestran escenarios de desesperación y dureza en un espacio que requiere de relación de ayuda mediante respuestas críticas y racionales entre los mismos protagonistas. En el caso de la crisis de 1929 se presentan casos de familias de payeses o granjeros obligados a abandonar sus tierras por motivos varios: mecanización del sector, expropiaciones, etc. Largos viajes, estancias en campamentos de reclutamiento de trabajo, hambruna, etc. protagonizan los relatos presentados. Así también, pequeños empresarios arruinados por la caída de bolsa que acaban mendigando por las calles de las grandes ciudades de Estados Unidos. En el caso de la crisis actual se presentan casos propios de la realidad actual: padres en situación de paro, sin prestación o ayuda ninguna, jóvenes abandonando los estudios, emigrando o trabajando precariamente; niños con discapacidad sin ayuda de dependencia, familias enteras desahuciadas, etc.

### *B. Organización de la actividad*

Se presentan dos ejes de trabajo de lógica temporal (pasado lejano / pasado próximo y presente). En cada uno de ellos aparece una selección específica de imágenes y cuatro textos diferenciados que abastecen la totalidad de ámbitos de trabajo. La clase se organiza en grupos

heterogéneamente. Cada grupo se encarga de trabajar un texto diferenciado de cada eje: entre ellos existe una lógica de análisis temporal evidente. Entre sus miembros se reparten un personaje protagonista de cada uno de estos. Cada alumno resuelve las distintas actividades individualmente asumiendo alterativamente el rol asignado. Tras la resolución de estas, cada estudiante del grupo intercambia solucionarios y reflexiones con el resto de compañeros del mismo grupo. Tras esta puesta en común, el grupo resuelve una actividad colectiva, también de orden, temporal. Posteriormente cada grupo redacta un breve texto, con indicaciones guiadas, que permite plantear soluciones de futuro de esta misma problemática. También, deben utilizar soportes gráficos para visualizar su misma propuesta de futuro. Finalmente todos los grupos trabajan conjuntamente la totalidad de textos mediante exposiciones y redacción de líneas cronológicas seriadas con informaciones predeterminadas.

### *C. Tratamiento temporal*

Tras la formación de grupos, el reparto de imágenes, relatos y roles, se formulan una serie de actividades centradas en el análisis temporal de la problemática. Para el análisis del pasado y el presente cada alumno debe detectar los problemas particulares de sus respectivos personajes protagonistas seleccionadas en cada dimensión histórica y empezar su análisis temporal. Para ello se utilizan una serie de preguntas orientadas al análisis de articuladores temporales primarios concretos: causalidad (*¿Porque le sucede esto?/¿Qué le provoca esta situación?*), duración (*¿Lleva mucho tiempo así?*), sucesión (*¿Qué le sucedió antes?*), cambios y continuidades (*Siempre ha sido así?*). En todas las cuestiones se exige, mediante una repregunta, que se haga una valoración crítica de cada articulador temporal primario analizado. Finalmente, debe preparar una línea cronológica donde se reflejen, separadamente, las dos historias narradas de los distintos personajes escogidos. El maestro debe entregar, previamente, un modelo de línea cronológica predeterminada para guiar su utilización. En ella se adjuntan imágenes ejemplares con notas al pie que reflejan los datos obtenidos del estudio de los distintos articuladores temporales primarios. En grupos, elaboraran un mural donde se insertan las distintas líneas cronológicas surgidas del estudio de las distintas trayectorias de temporales de los personajes protagonistas. Con ello se consigue trabajar otros articuladores primarios temporales no menos importantes: simultaneidad y periodización. Tras la presentación de las distintas líneas cronológicas, se hace una valoración conjunta mediante preguntas guiadas que permiten englobar temporalmente las distintas trayectorias en una misma realidad temporal problemática. Tras haber trabajado analíticamente el eje pasado y presente, el alumnado debe dar una respuesta de futuro para superar las distintas situaciones planteadas en el eje presente, próximo a la actualidad vigente vivida por el mismo alumnado. Cada alumno sigue trabajando con el mismo personaje protagonista del eje presente. Debe considerar necesariamente algún tipo de intervención específica para solucionar su conflicto, dilucidar quienes deberían actuar en este

sentido, hacer una estimación temporal de intervención y meditar si el protagonista en concreto debería tomar alguna actitud concreta frente al problema. Tras reflexionar cada cuestión individualmente y tomar nota de las distintas respuestas, el grupo debe dar una respuesta colectiva al tratarse de un problema que les afecta a todos en sus distintas particularidades. Para ello deben redactar un breve relato marcado con anotaciones previas que les sirva de guía y apunte así la información únicamente necesaria. Todos los relatos se deben presentar al resto de grupos. Tras el análisis y comentario de cada relato prospectivo, el conjunto de la clase concreta un decálogo de intervención individual y colectiva que permita abordar la problemática desde su propio punto de vista identitario: (*Yo me comprometo a.../ Todos debemos...*).

#### *D. Tratamiento de la alteralidad*

En cada relato problematizado se articularán una serie de trayectorias humanas particulares convergentes entre ellas necesariamente. Estas mismas son abordadas mediante la asunción de roles individuales de cada protagonista por parte del alumnado. Asumir roles individuales exige pues, el reconocimiento de identidades distintas, el respeto por la dignidad del otro y la necesaria convivencia en la diversidad. Exige también el entendimiento y la comprensión del otro: sus trayectorias se interpelan y permiten ser interpeladas en un proceso de mejora colectiva. En cada una de ellas existe una esperanza de mejora que solo se asume si existe compromiso de participación efectiva a título individual pero con proyección colectiva. Una participación que exige el reconocimiento del otro y sentido de aprendizaje y ayuda mutua. Compartir líneas cronológicas de trayectorias particulares con información diversa en un mismo mural permite darse cuenta del alcance global de la problemática. Pone en valor la necesaria intervención colectiva basada en el entendimiento del resto para la consecución de una respuesta resolutoria auténticamente integradora.

## CONCLUSIONES

La escuela debe reaccionar ante la existencia de problemas socialmente relevantes. Debería focalizarse, desde el área de ciencias sociales, el tratamiento de estos mediante la reflexión y la crítica. El alumnado debe aprender a vivir en una realidad que exige participación responsable en su misma construcción.

La resolución de problemas socialmente relevantes presenta interesantes ventajas para el aprendizaje. Permite tratar conceptos de gran abstracción dentro del ámbito social, como evolución, cambio/permanencia, diversidad, progreso social, etc. e incluso otros relativamente más concretos como civilización, cultura, ciudad, entorno, economía, conflicto, etc.

La mediación didáctica del enseñante y la capacidad de estructurar el conocimiento socio-histórico determina el grado de éxito de aprendizaje del alumnado. El uso de simulaciones, relatos, imágenes crea las condiciones necesarias para que los alumnos puedan establecer y perfeccionar formas de pensamiento que les permita comprender la realidad y las experiencias en términos históricos. Permite pues despertar conciencia histórica entre el alumnado: poner en juego un conjunto de operaciones mentales (cognitivas, emocionales, etc.) y establecer vínculos entre pasado, presente y futuro mediante el uso de lenguajes narrativos e iconográficos. Orientar la vida práctica del presente por medio del recuerdo de la realidad pasada.

La alteridad es un valor útil y necesario en la afronta de problemas socialmente relevantes en las distintas escalas temporales. Permite construir, en el marco de intereses divergentes, las bases mínimas de convivencias desde la existencia de relaciones asimétricas hacia relaciones de mayor simetría. Combate discriminaciones, tensiones, utilitarismos, cosificaciones, etc. y pone en práctica la tolerancia, la empatía, la reciprocidad, la responsabilidad y el encuentro necesario.

El trabajo a partir de grupos cooperativos recalca la necesidad de interaccionar con el resto desde la diferencia, afrontar retos comunes, comprometerse, reconocer las contribuciones del resto en el trabajo grupal, la aceptación del otro, etc. En definitiva, reconocerse para reconocer y así conseguir satisfacer necesidades individuales pero con una clara proyección colectiva. Este tipo de dinámicas permiten trabajar inclusiva y participativamente: es el mismo alumnado quien, a partir de la relación y la interacción entre ellos, consigue aprender de forma reflexiva y crítica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeito, C. (2014). Conviure amb l'altre. *Valors. Revista de reflexió i diàleg*, 112, pp. 18-19. Mataró: Associació Cultural Valors.
- Castán, R., Cuesta, R. y Fernández, M. (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de innovación educativa*, 61, pp. 6-8. Barcelona: Graó.
- Gavaldà, A. (Coord.) (2008). *La fotografía histórica a l'aula: un mitjà per aprendre*. Tarragona: Edicions l'Agulla de Cultura Popular.
- Grau, V. (2015). Hacia una intervención resolutoria de realidades problemáticas temporales. Desarrollo de metodológico de un caso práctico: la pobreza en el marco de la crisis económica actual (813-821). En A. Hernández, C. R. García y J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (813-821). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

- Hernández, F. X. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la historia. *Íber. Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, num. 30, pp. 23-37. Barcelona: Graó.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 27-56. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Merchán, F. J. y García, F. F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de innovación educativa*, 61, pp. 9-12. Barcelona: Graó.
- Pagès, J. y Santisteban, A (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

# LA ALTERIDAD EN “UNA BOTELLA EN EL MAR DE GAZA (2011)”, DE THIERRY BINISTI

Igor Barrenetxea Marañón  
Universidad del País Vasco  
ibm@euskalnet.net

*“Los jóvenes de hoy, que han nacido con la imagen, no son conscientes de la importancia del cine como vector de alteridad y aprendizaje del otro y de sí mismo. Así, y dado que las dificultades para comunicar, comprender y expresarse van en aumento, cada vez es más necesario llevar a cabo un trabajo educativo sobre la imagen cinematográfica”*  
(Chikhaoui, 2009, p. 232).

## INTRODUCCIÓN

La inserción de las nuevas tecnologías y el tratamiento de la imagen se han convertido en una parte esencial de la aportación de una renovada didáctica a la educación en los diferentes niveles de enseñanza. Este trabajo pretende ser, en esta línea, una reflexión y un ejemplo sobre las aportaciones del cine de ficción a la didáctica y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en lo concerniente a la construcción y deconstrucción de la identidad a través del cine.

No hay duda de que la Historia ya no solo es la codificación de un saber encerrado en un libro de texto sino también una exploración abierta sobre el mundo que nos rodea, en el que el cine se ha prodigado en ofrecernos *una visión* de dicha realidad. Una selección de imágenes ayuda y permite hacerlo *en vivo y en directo*, en ocasiones constituyendo *una historia* del pasado o reivindicando *otras visiones* que nos pueden facilitar la tarea a la hora de explicar sus complejidades en el aula.

De ahí que la película seleccionada, *Una botella en el mar de Gaza*, sea un modo de acercar el conflicto israelí-palestino a nuestros alumnos/as sin necesidad de viajar a Palestina. Así, principalmente, exploraremos el modo en el que el cine nos ayuda *a ver al otro* desde una *historia no oficial* (Ferro, 1995). En este caso concreto, nos permite recoger los prejuicios entre israelíes y palestinos, y la manera en la que se pueden tender puentes de entendimiento desde una visión plural, abierta y tolerante del problema.

El cine es un elemento muy atractivo. Entretiene. Se trata de una realidad virtual pero que nos transmite con sus emociones, música y sus efectos lumínicos y de montaje la impresión de que la estamos viviendo. Por eso, la elección de filmes adecuados para *ilustrar y concebir* la Historia es muy importante. Aunque tanto o más que eso radica en que nuestros alumnos sean capaces de entender lo que allí se plantea, descodificar su discurso cinematográfico, ser

críticos con él y desvelar sus mensajes revelados u ocultos. Porque siempre hay que advertirles que las imágenes no son inocentes, pende sobre ellas un elemento esencial a tener en cuenta: su intencionalidad.

El cine tampoco expresa o recoge verdades históricas objetivas y absolutas, pero sí es capaz de dibujar retratos y marcos metafóricos veraces que parecen auténticos y ello influye en el modo en el que interiorizamos nuestro pasado y, por descontado, el mundo en que vivimos. Pero, a pesar de este presunto inconveniente (no es real aunque lo parece), es vital porque nos ayuda o nos permite relacionarnos estrechamente con contextos históricos cercanos, lejanos o ya desaparecidos.

Tanto es así que su manera de hacerlo ayuda a que nuestros alumnos (y a nosotros mismos) les incite a tomar conciencia de los demás y de sí mismos (con la debida orientación y labor pedagógica). Y esto conecta muy bien con la alteridad.

Sin duda, un elemento esencial de la educación es la necesidad de que el alumno comprenda y entienda el universo que le plantea el profesor, el modo en el que el propio docente ha de comprender el mundo del alumno. Ello nos ayuda a acercarnos a la perspectiva del “otro”, desde el propio yo (sin renunciar a él) pero, al mismo tiempo, permitiendo que ese “otro” también se aproxime a nosotros.

En las Ciencias Sociales la alteridad es fundamental para valorar el pasado desde nuestro presente y comprender los conflictos que allí se han ido dando, o se siguen dando. Así, este concepto se revela como un puente que cruza y conecta dos orillas (temporales o ideológicas), un canal para fomentar el diálogo y la paz (Correa, Guzmán, 2003). Por todo ello, la intención de *Una botella en el mar de Gaza* es clara: utilizar la alteridad como un canal de comunicación para que se pueda dar un cambio, una toma de conciencia entre palestinos e israelíes. Pero, también, como una lección humana que desemboque en comprender la importancia que cobra la alteridad en el mundo en el que vivimos.

## OBJETIVO, METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

### OBJETIVOS

1. Valorar la importancia del cine de ficción como documento y agente de la Historia.
2. Educar al alumnado en una mirada crítica sobre los mensajes que recibe de los distintos medios de comunicación (en este caso, el cine).
3. Valorar, como espectadores activos, la influencia que tiene la imagen a la hora de interiorizar la realidad presente en el conflicto israelí-palestino.
4. Formar en los valores humanos y los principios democráticos.
5. Sensibilizar en la alteridad, la igualdad de género y en la multiculturalidad.



*Metodología.* La película ha de tratarse como un documento histórico (en este caso, visual). Tras su visionado se analizará críticamente en común. Se hará hincapié en los rasgos de los personajes principales, el discurso y calidad artística, además de si ha sido capaz de transmitirnos emociones (cuáles y de qué modo).

Aparte de esto, se contextualizará históricamente, estimando su credibilidad y sus puntos fuertes y débiles en su narrativa cinematográfica.

*Actividades.* Se planteará un debate sobre los valores y aportaciones de la película al conocimiento del conflicto (a través de un cuestionario —epígrafe 6—), además de realizarse un breve análisis de escenas seleccionadas en claves simbólicas y representativas. Finalmente, los alumnos prepararán en parejas un breve ensayo histórico sobre sus aspectos más destacados:

- a) Claves del conflicto árabe-israelí.
- b) Comparativa con las aportaciones del filme.
- c) Reflexión sobre los valores y mensajes que nos ofrece.

## BREVE SEMBLANZA DEL CONFLICTO ISRAELÍ-PALESTINO

Previamente al visionado del filme, debemos presentar el contexto al que pertenece y en qué marco surge para comprenderlo. No hay duda de que el conflicto israelí palestino es muy complejo, lleno de aristas, violencia y odios. Sin embargo, es necesario acercarnos a él para comprender una parte de nuestro siglo XX y, en consecuencia, una parte de este siglo XXI. Debemos partir del final de la Segunda Guerra Mundial y cómo la derrota del nazismo en Europa trajo consigo el despertar de una tremenda pesadilla, el Holocausto (la Shoah). Millones de judíos fueron exterminados en los campos de la muerte de Alemania y de Polonia, y los supervivientes, muchos ellos desplazados de sus lugares de origen, buscaron un nuevo territorio, lejos de aquella *Europa negra* (Mazower, 2001). Y retornaron a la tierra de sus ancestros, al protectorado británico de Palestina, en donde todavía pervivían importantes comunidades judías, conviviendo con una mayoría árabe.

Este retorno se produjo con un sinfín de resistencias y tiranteces. Pero los miles de judíos que llegaron se organizaron, reclamaron su espacio y, finalmente, tras una serie de conflictos armados fueron reconocidos como Estado en 1948, favorecidos por el contexto de la Guerra Fría. Sin embargo, el Estado hebreo surgía en un marco extremadamente difícil. Era una isla en un mar de países árabes.

El nuevo país tuvo que armarse y luchar para sobrevivir. No fue una empresa fácil. Sin embargo, fueron constituyendo las sólidas estructuras de un estado democrático, tras la retirada británica, derrotando sucesivamente a las diferentes coaliciones árabes que se plantearon en su contra.

Ahora bien, ¿qué ha sido de la población autóctona palestina? Esta es otra historia que corre en paralelo. Mientras Israel iba evolucionando como país, la convicción de que los palestinos eran un frente interno se intensificaba. Los palestinos se organizaron en torno a la Autoridad Palestina, valiéndose de los principios de la guerra asimétrica, mediante atentados, secuestros y las Intifadas.

La falta de un reconocimiento de los palestinos como Estado<sup>1</sup> ha forjado su propia debilidad, quedándose su territorio reducido a dos zonas separadas entre sí: la Franja de Gaza y Cisjordania. Para controlar las acciones terroristas (medio con el que los palestinos han pretendido forzar la retirada israelí) o cualquier amenaza contra sus ciudadanos, Israel ha sometido a ambos territorios a un férreo control, incluso levantando un injusto muro que separa Cisjordania de Israel, incorporando territorio palestino o bien impulsando colonias ilegales en su interior.

Ninguno de los acuerdos firmados en Camp Davis, Madrid, Oslo, Dayton, Ginebra) ha traído la paz ni el establecimiento de un entendimiento entre ambas sociedades. La violencia, además, utilizada de forma arbitraria tanto por los grupos extremistas de Hamás o la Yihad Islámica, como por las racias de las fuerzas militares israelíes, no sólo, no ha hecho más que atizar las vivas brasas de este enfrentamiento sino imposibilitar la constitución de una sociedad palestina moderna y una sociedad israelí en donde los árabes no sean vistos como oscuros enemigos.

Por supuesto, la problemática está muy enmarañada, a tenor de las propias dinámicas internas de la sociedad palestina e israelí, en modo alguno tan cohesionada como parece presentarse en la pantalla. Pero sí, al menos, ilustra la esencia del drama<sup>2</sup>.

## LA HISTORIA QUE EL CINE NOS CUENTA: UNA BOTELLA EN EL MAR DE GAZA<sup>3</sup>

*Sinopsis:* Los protagonistas son Tal y Naím. Tal es una adolescente israelí, cuya familia proviene de Francia, que vive en Jerusalén. Cierta día, se ve muy impresionada por el efecto de un terrible atentado terrorista sucedido en un café cercano a donde ella vive. Y, entonces, sin entender como un ser humano pueda actuar de este modo, escribe una carta que introduce en una botella que su hermano, militar, lanza al mar de Gaza.

1 Actualmente, ha sido reconocido como Estado observador por la ONU.

2 El número de películas sobre este tema es muy amplio. Podemos señalar algunas como *Caminar sobre las aguas*, *Kedma* (2002), *Intervención divina* (2002), *Domicilio privado* (2004), *Paradise now* (2005), *Zona libre* (2006), *Los limoneros* (2008), *El cumpleaños de Laila* (2009), *Un cerdo en Gaza* (2011), *El hijo del otro* (2012) y *Omar* (2013).

3 2011. Francia, Israel y Canadá. **Título original:** *Une bouteille à la mer*. **Dirección:** Thierry Binisti. **Guion:** Thierry Binisti y Valérie Zenatti; basado en la novela homónima de Valérie Zenatti. **Fotografía:** Laurent Brunet. **Montaje:** Jean-Paul Husson. **Vestuario:** Hamada Atallah. **Interpretación:** Agathe Bonitzer (Tal), Mahmoud Shalaby (Naím), Hiam Abbass.

La botella arrastrada por las corrientes, es llevada hasta las cercanas playas de la Franja de Gaza, donde cae en manos de Naím, un joven palestino. Ofendido por las palabras de Tal, le responde atendiendo a la dirección del correo electrónico que ella ha dejado como remitente. A partir de ahí, comienzan a escribirse y a revelar los prejuicios y los celos con los que se miran judíos y palestinos hasta que empiezan a desvelar sus verdaderas aspiraciones y anhelos personales.

*Escenas destacadas:*

1º Fragmento: *El conflicto* (17 min.4 seg.- 19 min. 27 seg.).

2º Fragmento: *Desconfianza y odio* (32 min. 24 seg.-35 min. 31 seg.).

3º Fragmento: *La violencia en Gaza* (1 h 3 min. 28 seg.-1 h 10 min. 41 seg.).

4º Fragmento: *Desencuentro y esperanza* (1 h 11 min. 33 seg.-1 h 17 min. 21 seg.).

5º Fragmento: *Gaza, una inmensa prisión* (1 h 25 min. 14 seg.-1 h 32 min.).

## EL ENFRENTAMIENTO ENTRE PALESTINOS E ISRAELÍES: ASPECTOS CLAVE DEL FILME

*a) El otro desconocido: desvelar el punto de vista israelí y palestino*

*Visión Israelí.* Gaza e Israel son dos territorios colindantes. Pero, a pesar de la cercanía de ambas sociedades (y la obligación que tienen de entenderse), hay una serie de muros visibles (de hormigón, alambradas y controles) e invisibles (los prejuicios) que los separan. Esto queda bien representado en los dos protagonistas que viven apenas a 73 kilómetros, la distancia que hay entre Jerusalén de Gaza, pero no pueden verse.

Además, Tal, en su carta, revela un aspecto crucial de este contexto, no entiende por qué los palestinos están dispuestos a inmolarse. Eso provoca en ella un miedo, ciego e inconsciente, incluso para hacer algo tan sencillo como coger el autobús porque teme que en cualquier momento pueda verse implicada por un atentado.

Cualquier palestino representa para ella una amenaza. Los mismos padres de Tal lo expresarán cuando descubren que se escribe por correo electrónico con un palestino. Piensan que su intención es asesinarlos, como si los palestinos fuesen seres del *averno* cuya única misión es, precisamente, esta. Ello nos ofrece el punto de vista tan negativo que los israelíes tienen de los palestinos.

Así mismo, es muy representativo que, en la escuela, a Tal le enseñan sobre la historia de Israel, visitan las ruinas de Masada<sup>4</sup> o hablan del Holocausto. Pero no se comenta nada de la actualidad.

<sup>4</sup> Masada (año 73 d. C), en el que un grupo de judíos se suicidó antes de someterse a las leyes de Roma y que, actualmente encarna la “no sumisión” de los israelíes y es lugar de peregrinación.

En ese sentido, Tal tendrá que descubrir por sí misma quiénes son los palestinos y que no todos ellos son terroristas. Y que, al igual que los israelíes, forman parte de la historia de Palestina.

*Visión palestina.* Desde el otro lado, se nos presenta a Naím y sus amigos. No conocen más mundo que Gaza, frente a Tal que procede de Francia. Viven sin posibilidad de salir ni de estudiar, salvo a través de un estricto permiso israelí. Su normalidad viene interrumpida por la violencia que ejercen los israelíes o los radicales a su alrededor. Solo sienten que los israelíes actúan de forma injusta y arbitraria. Para los palestinos los israelíes son aquellos que les impiden ser libres, constituir una sociedad moderna, en paz, donde puedan estudiar, salir de fiesta y disfrutar de la vida sin tener que estar preocupados por las acciones de represalia y las humillaciones diarias a las que están sometidos por parte de estos.

b) *La violencia y el sufrimiento, base del recelo y la animadversión*

Pero, por supuesto, aparte de los prejuicios y los celos, la violencia indiscriminada es el elemento que distorsiona y fractura a ambas sociedades. Si Tal es la primera en padecerlo, ante el atentado que se ha producido cerca de su casa, Naím lo vivirá más adelante directamente: cuando va a hacer un recado y un obús casi le mata, o cuando los israelíes lanzan una operación de castigo en Gaza y sus parientes han de refugiarse en su diminuto piso hasta que pasa el peligro. Pero mientras eso sucede, Tal teme por su hermano que es militar y que es movilizadado cuando se rompe la tregua entre palestinos e israelíes. Ambos sufren la violencia y el horror, pues tienen seres cercanos que pueden ser presas de esta violencia. Y eso afecta a la relación entre ambos.

Pero también, al ir desprendiéndose de los celos y prejuicios iniciales, sienten temor y comprensión. El *otro* ya ha dejado de ser un ser anónimo para tener un nombre y un rostro (pues Naím le manda una fotografía suya). Así que cuando Tal escucha que han intervenido en Gaza, se preocupa por la suerte de su amigo.

Aparte de esto, para Naím la vida es más complicada porque debe ocultar su relación con Tal ya que le puede acarrear serios problemas. De hecho, un buen día la policía palestina le detiene, en el cibercafé al que acude para escribir a Tal, acusándole de ser colaborador de los israelíes, sospechoso de ponerse en contacto con ellos e indicarles posibles objetivos. No dudan en golpearle y tratarle de forma brutal, como a otros tantos como él. Así, se radiografía una crueldad que no solo se ejerce contra los israelíes (por parte del terrorismo) sino contra los propios palestinos, mostrando que se vive una auténtica guerra de odio. Peor que ser un israelí es ser un infame colaborador.

d) *Las nuevas generaciones: puentes de acercamiento*

“Soñamos con una vida normal”, le escribe Naím a Tal. Y ella le responde, en otro correo, en la misma línea, también anhela la *normalidad*. La trama se esfuerza en transmitirnos, al margen

de Tal y Naím, que los palestinos y los israelíes no viven pensando en hacer daño al otro sino en sus propias vidas.

Por ejemplo, al primo de Naím no le importaría ir a Tel Aviv a conocer chicas hebreas porque para él es como “California”. A su vez, se observa su interés preponderante de los temas personales respecto a los asuntos religiosos. En el lado israelí, Tal, sin ir más lejos, mantiene su primera relación sexual con un compañero de clase, para sus amigos, el problema es que una vez cumplidos los 18 años han de realizar el servicio militar obligatorio, por eso critican que los ultraortodoxos estén exentos. Todo ello refleja bien el escaso interés que tienen de realizarlo. Valoran sus vidas por encima del nacionalismo israelí. Tal, también, participará en un homenaje a Isaac Rabin, asesinado por un ultraortodoxo hebreo, lo que muestra que una parte de la sociedad israelí anhela el fin del conflicto. Incluso, la joven estudiante israelí expresará a su hermano una reflexión autocrítica contra la actitud de Israel cuando le dice: “El problema es que les hemos atacado a todos y ahora los que querían hablar ya no quieren saber nada de nosotros”. No le falta razón.

Finalmente, cuando a Naím le conceden la beca para estudiar en Francia, y consigue los permisos para salir de Gaza, atraviesa infinidad de controles de seguridad. Tal le aguarda afuera, solo para verle, porque Naím no puede detenerse en suelo israelí. Sin embargo, su fugaz encuentro revela una nota de esperanza futura para ambas sociedades, los muros de intolerancia se pueden abrir, e insinúa un posible reencuentro más adelante de ambos en París. Es una generación inocente pero prevenida (porque ha sufrido también esos odios y recelos) que aspira a que la situación cambie.

## CUESTIONARIO PRÁCTICO CON LAS CLAVES DEL FILME

### **Israelíes**

- ¿Cómo describirías a Tal? ¿Por qué no entiende la violencia de los palestinos?
- ¿Por qué creen los israelíes que tienen derecho a ser dueños de Israel-Palestina?
- ¿Qué imagen tienen de los palestinos?
- ¿Cómo se sienten y viven el día a día los israelíes ante los ataques terroristas?
- ¿Cómo es la vida de los jóvenes israelíes? ¿sus sueños y aspiraciones?
- ¿Por qué los padres de la protagonista (Tal) reaccionan tan mal al saber que mantiene contacto con un palestino? ¿Está justificado su miedo? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la autocrítica que se hace de cómo los israelíes han manejado el conflicto?

### **Palestinos**

- ¿Cuáles son las verdaderas aspiraciones de Naím?
- ¿Cómo es la vida de los jóvenes palestinos? ¿De qué manera sienten la violencia?

- ¿Qué otras violencias tienen que soportar? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las perspectivas laborales del protagonista? ¿Qué le impide tener otras?
- ¿Cómo logra avanzar en su formación? ¿Cuál crees que será el futuro de sus amigos?

### **Transversalidad**

- ¿Qué conocemos de la cultura árabe palestina? ¿Qué conocemos de la cultura hebrea?
- ¿Por qué es tan importante que los personajes sean dos adolescentes, chico y chica? ¿Qué relación tienen con ese marco histórico?
- ¿Qué valores entraña la multiculturalidad y la alteridad en el filme?

## **REFLEXIONES SOBRE EL FILME**

- ¿Crees que el retrato que se hace del conflicto es adecuado? ¿Credible y equitativo respecto a la responsabilidad de israelíes y palestinos en el mismo?
- ¿Consideras que lanza un mensaje conciliador? Y si no es así ¿por qué no?
- ¿Cómo valorarías la manera en que recibieron el mensaje del filme los sectores más radicales de ambas partes? ¿Por qué? —busca información—.
- ¿Cuál era tu opinión del conflicto? Después de lo que hemos estudiado y analizado del filme, ¿has cambiado de parecer? ¿Por qué?

## **CONCLUSIÓN**

El cine, como se ha podido comprobar, es un recurso muy válido para la Historia. Permite trasladarnos o vivir acontecimientos como si estuvieran sucediendo y que por su distancia, o porque ya han ocurrido, quedan muy lejos del imaginario de nuestros alumnos. Es otra clase de documento que al transmitir sentimientos e ideologías en directo puede ser descodificado, enjuiciado y analizado. Su capacidad de recrear realidades (aunque sean ficción) le dota de unas características únicas que nos lleva, incluso, a identificarnos, o no, con los sentimientos personales o la trama que se nos cuenta. Así, *Una botella en el mar de Gaza* nos ha hecho ver cómo viven los palestinos y los israelíes (porque los escenarios de rodaje son auténticos) y como, a partir de esta comparativa, se nos tiende un puente de comprensión y entendimiento.

Por supuesto, no es una película que pretenda resolver por sí sola el conflicto ni tampoco perfilar una radiografía completa de la situación (no se habla del fanatismo palestino y poco de los ultraortodoxos judíos), pero sí es un intento de humanizar a las personas que lo sufren, desde la perspectiva de dos personas que podrían ser reales, con el fin de impulsar la paz, el

respeto y el mutuo reconocimiento. Y convertirlo, así, en una lección muy oportuna para confrontarnos con los prejuicios y los radicalismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bregman, A. (2014). *La ocupación*. Barcelona: Crítica.
- Chikhaoui, T (2009). El cine, las imágenes, la alteridad y los jóvenes. *Cuadernos del Mediterráneo*, 11, pp. 232-236.
- Correa García R. I. y Guzmán Franco, M. D. (2003). Cine y educación: la construcción de la alteridad. En J. I. Aguaded Gómez (Coord.), *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva: Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Mazower, M. (2001). *La Europa Negra*. Barcelona: Ediciones B.
- Quigley, J. (2005). *The case for Palestine*. Dirham & London: Duke University Press.
- Shavit, A. (2014). *Mi tierra prometida*. Barcelona: Debate.



# LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN: EL CASO DE TRES ESCUELAS NORMALES SUPERIORES EN COLOMBIA<sup>1</sup>

**Gustavo A. González Valencia<sup>2</sup>**

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas  
Universidad de Medellín  
gustavoalonso.gonzalez@yahoo.com

**Carlos H. Valencia Calvo**

Departamento de Estudios Educativos  
Facultad de Artes y Humanidades  
Universidad de Caldas  
Colombia

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta presenta los primeros resultados de una investigación acerca de las concepciones que poseen sobre la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de diversidad cultural los estudiantes en formación para maestros de Educación Preescolar y Básica Primaria. El estudio se realizó con estudiantes del Programa de Formación Complementaria de tres Escuelas Normales del Departamento de Caldas, dos de las cuales se encuentran ubicadas en municipios de menos de cincuenta mil habitantes con una alta tasa de diversidad étnica (indígenas, afrodescendientes, mestizos y blancos) representada por la presencia de entidades jurídicas (resguardos) en estos territorios; la tercera localidad corresponde a la capital del Departamento de Caldas.

La investigación es de carácter cualitativo, empleando métodos mixtos para la recogida de la información. Los datos que se presentan corresponden a la información obtenida a través de un cuestionario, y la hipótesis de trabajo es que la adscripción étnica y el contexto influyen sobre las respuestas de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en los avances de la investigación, muestran unas perspectivas sobre la enseñanza de las ciencias sociales donde la diversidad aparece como una categoría con peso específico. De la misma manera, los resultados reflejan que el lugar de la diversidad en las concepciones de los maestros en formación no está influenciado por su adscripción

---

1 Esta investigación es financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Caldas bajo el nombre “Representaciones sociales sobre la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes del programa de formación complementaria en tres escuelas normales” con código 1033914. Las Escuelas Normales Superiores participan como cofinanciantes y 3 personas de cada una de ellas (profesora y dos estudiantes) lo hacen como coinvestigadores.

2 El profesor estuvo vinculado con la Universidad de Caldas hasta diciembre de 2015, donde fue uno de los investigadores del proyecto que dio origen a esta comunicación, en la actualidad desarrolla su actividad en la Universidad de Medellín

étnica, ni existen diferencias entre Escuelas Normales Superiores, lo que lleva a rechazar la hipótesis de trabajo inicial.

Las conclusiones del trabajo apuntan en la línea antes esbozada y, como producto del mismo proceso de investigación se indaga en las proyecciones hacia la configuración de procesos didácticos en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales para Preescolar y Educación Básica Primaria.

## **EDUCACIÓN OBLIGATORIA, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DE MAESTROS PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES**

### **DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

La profundización de la democracia representa uno de los intereses centrales de las sociedades modernas; avanzar en este propósito en países donde la población está configurada por una amplia diversidad étnica, le plantea a los estados el reto de diseñar políticas orientadas a su reconocimiento, por que se plantea como un imperativo que “Las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales, algo que a menudo se denomina el retorno del multiculturalismo” (Kymlicka, 1996, p. 25). La emergencia de estos planteamientos es posible gracias a la madurez democrática de las sociedades, la movilidad de personas y la información, que acentúan procesos que cuestionan la discriminación negativa.

Pasaron algunos siglos para que Colombia como Estado se reconociera como un país que existe gracias a su diversidad cultural; hoy, más de 500 años después de la llegada de los españoles a América “el país [se] reconoce como pluricultural y multilingüe, dada la existencia de 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de población afrocolombiana y el pueblo ROM o gitano y se hablan 64 lenguas amerindias” (DANE, 2007, p. 7). Lograr que este amplio número de sociedades, culturas y mundos se encuentren, se reconozcan e identifiquen desde sus singularidades, tradiciones ancestrales y formas de ver el mundo, es una tarea pendiente que no termina en las disposiciones legales orientadas a conservar e impulsar estas sociedades — de por sí minoritarias— y que tengan la posibilidad de llevar a cabo su construcción social desde sus diferencias. Materializar esto requiere que las personas pertenecientes a estas minorías puedan ejercer una ciudadanía plena, dotada de las herramientas necesarias.

En este espectro social, las políticas educativas —y de forma puntual la escolarización—, representan una de las estrategias a través de las cuales los grupos étnicos pueden asegurar que sus integrantes conserven, reproduzcan y enriquezcan sus tradiciones; por estas razones, en estados plurinacionales conferirle a las minorías autonomía en la definición y control del currículum escolar, representa una de las formas de reconocer y entregar posibilidades de afirmación de sus

identidades sociales, culturales, económicas, etc. y como tal dar el reconocimiento y lugar a la existencia de un tipo de diversidad como es la cultural.

La cultura se convierte así en un asunto con centralidad en los procesos educativos en tanto que es un aspecto más a considerar en la reflexión pedagógica y didáctica. Al respecto De Zubiría (2013, p. 131) plantea que “si en los diseños curriculares no se consultaran ni la cultura, ni la ciencia acumulada a lo largo de la historia humana, el currículo se reduciría y los niños, jóvenes y adultos involucrados en el proceso de mediación no podrían aprender de los procesos llevados a cabo en otros contextos y en otras épocas y regiones”. Por tanto, para comprender la importancia de que los grupos étnicos tengan autonomía sobre la escolarización de sus miembros, se puede partir del reconocimiento que estos le dan a la institución de base a la cual corresponden estos procesos como es la escuela:

*La escuela, por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad, y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo, por esa misma razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes” (ONIC<sup>3</sup> 1995, en Enciso 2004, p. 18).*

Dentro de los propósitos fundamentales de la enseñanza obligatoria según la ley General de Educación, se plantea en el Artículo 5 “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” y “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”, eso representa formar ciudadanos que no solo asuman la civilidad, la ciudadanía como una actitud frente a la vida, sino que logren comprender desde una perspectiva crítica el orden social en el cual están inmersos, en este sentido, la escuela tiene una tarea muy importante en hacer que el reconocimiento de las minorías culturales.

En relación con lo anterior, la incorporación de la diversidad como hecho y si se quiere como contenido, se propone hacerlo desde propuestas enmarcadas en la etno-educación y la interculturalidad; en este sentido:

*“La interculturalidad es primero la educación propia y luego complementar con otros conocimientos... lo fundamental es afianzar la cultura teniendo, en cuenta que hay unos elementos básicos de identidad: lengua, territorio, tenencia de la tierra, sentido comunitario, lo colectivo y el fortalecimiento del conocimiento ancestral...” (Jiménez, MEN 2004b: 8, en Enciso, 2004, p. 41).*

3 Organización Nacional Indígena de Colombia

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En Colombia la formación de maestros se realiza de manera diferenciada para la educación inicial en la que se inscriben el preescolar y la educación básica primaria. Esta formación la realizan instituciones de educación superior: Escuelas Normales Superiores (ENS) y Universidades. Las dos instituciones pueden formar profesionales para la enseñanza básica primaria, en tanto para la secundaria sólo la pueden hacer las Universidades. En el caso de las ENS<sup>4</sup> la formación la realizan a través de los Programas de Formación Complementaria (PFC). Las Universidades lo hacen por medio de programas denominados licenciaturas. Las dos ofertas formativas tienen como núcleo central la pedagogía, el currículo y la didáctica de manera general o con relación a un área del conocimiento disciplinar.

Las ENS han servido como instituciones que han vertebrado el país, al ser en muchas zonas del país la institución del Estado con mayor reconocimiento. Esta presencia ha servido para múltiples propósitos que van desde el proveer la educación obligatoria, ser gestores culturales, ser responsables de la formación de maestros, pero también para llevar la idea de una nación única y homogénea.

Es necesario señalar que en la actualidad los grupos étnicos no poseen la autonomía para formar sus propios maestros y profesores, porque éstos son formados en instituciones que responden a políticas educativas estandarizadas y reglamentadas por un sistema educativo centralizado que traza lineamientos de carácter general y, en muchos casos homogenizantes, factores que obstaculizan la materialización de las políticas de inclusión de la diversidad cultural a las aulas de clase. Esta dualidad entre los postulados de construir una educación abierta a reconocer e incluir la diversidad en las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza y una formación estandarizada de los y las maestros, llevan a que las prácticas de enseñanza continúen siendo estereotipadas y homogenizantes. Estas razones llevan a indagar acerca de las concepciones que están construyendo los futuros maestros sobre la enseñanza de las ciencias sociales y como tal la inclusión de la diversidad.

## EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se está realizando es de carácter cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1996) y de perspectiva socio-antropológica (Miles y Huberman, 1999) y con el uso de métodos mixtos. Los participantes son los estudiantes del Programa de Formación Complementaria pertenecientes a tres Escuelas Normales Superiores de tres municipios del Departamento de Caldas: Anserma, Riosucio y Manizales (capital del Departamento). En los dos primeros

---

4 En la actualidad hay 137 en el país. Tomado de la Web del Ministerio de Educación Nacional.

municipios se caracteriza por una amplia diversidad cultural que se refleja en la existencia de resguardos indígenas y comunidades afrodescendientes con reconocimiento jurídico y autonomía en la construcción de su propio ecosistema educativo (modelos pedagógicos, contratación de maestros, capacitación, etc.).

En la primera fase de recogida de la información se empleó el cuestionario de preguntas cerradas. La información obtenida se analizó con estadística descriptiva. El cuestionario fue contestado por 151 personas (128 mujeres y 23 hombres). En todas las ENS la presencia de mujeres corresponde al grupo mayoritario. Así mismo, para el desarrollo de la investigación se diseñó un grupo de trabajo conformado por investigadores de la universidad y tres personas de cada institución (una profesora y dos estudiantes del PFC).

Los resultados muestran que existe una correlación directa entre las localidades con mayor presencia de grupos étnicos y la participación de los estudiantes en el PFC (Tabla nº 1). Este dato muestra que la diversidad étnica de cada localidad se ve reflejada al interior del PFC. A partir de lo anterior se puede decir que esta participación es una condición necesaria —pero no suficiente— para que la inclusión y atención de la diversidad se dé de manera adecuada.

	Afrocolombiano	Blanco	Indígena	Mestizo
ENS De Caldas (Manizales-capital)	0,0%	6,0%	0,0%	29,8%
ENS Rebeca Sierra Cardona (Anserma)	0,0%	5,3%	1,3%	21,9%
ENS Sagrado Corazón (Riosucio)	2,6%	0,7%	29,1%	3,3%

Tabla nº 1. Adscripción de los estudiantes para maestros a un grupo étnico

La institución (ENS Sagrado Corazón-Riosucio) que se encuentra ubicada en el contexto con mayor presencia de grupos indígenas es aquella que cuenta con mayor diversidad étnica, por el contrario los estudiantes de la ENS de Caldas (ubicada en la capital) cuenta con una menor presencia. Estos datos reflejan un contraste interesante al valorar el peso de la adscripción étnica con la enseñanza de las ciencias sociales y el lugar de la diversidad.

Una de las preguntas del cuestionario fue relativa a las finalidades de la enseñanza obligatoria para la educación básica primaria, las respuestas muestran que existe una tendencia relevante a *formar personas autónomas y libres y, al desarrollo integral* y de manera puntual al *pensamiento crítico*; como contraste, el asunto de la comprensión de las desigualdades no tiene ningún peso en las respuestas. Este contraste es interesante porque uno de los aspectos que más ha marcado y aún marca la vida de las minorías étnicas son la exclusión y las desigualdades. Esta contradicción llevará a la investigación a indagar por la manera cómo se puede configurar el desarrollo del pensamiento crítico alejado de una perspectiva que considere las desigualdades.

**Tabla nº 2. Finalidades de la enseñanza obligatoria**

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	%
Formar personas autónomas y libres	20,8%
Desarrollo integral de las personas	19,6%
Desarrollo del pensamiento crítico	17,9%
Conservación de los valores	11,7%
Moldeamiento del comportamiento, carácter y la moral	8,4%
Desarrollo de la ciudadanía	7,5%
Acceso al conocimiento y la cultura	7,3%
La formación de la identidad nacional	2,4%
Cumplimiento del currículo prescrito y organizado por disciplinas	1,3%
La formación de la espiritualidad de las personas	0,9%
Asimilación y acumulación de información	0,7%
Perfeccionar la inteligencia y la memoria	0,7%
La formación de la voluntad	0,4%
La búsqueda de la verdad en la racionalidad	0,4%
Compensación de las desigualdades	0,0%

En la relación entre finalidades de la enseñanza obligatoria e identificación de los grupos étnicos, se muestra que las tres finalidades más relevantes por grupo poblacional, en orden jerárquico son:

**Tabla nº 3. Finalidades por grupo étnico**

GRUPO ÉTNICO	FINALIDADES
Afrodescendientes	Moldeamiento del comportamiento, carácter y la moral La formación de la identidad nacional Desarrollo integral de las personas
Blancos	Formar personas autónomas y libres Desarrollo integral de las personas Desarrollo del pensamiento crítico y Conservación de los valores
Indígena	Desarrollo del pensamiento crítico Desarrollo integral de las personas Formar personas autónomas y libres
Mestizo	Formar personas autónomas y libres Desarrollo integral de las personas Desarrollo del pensamiento crítico

Los resultados de la Tabla nº. 3 muestran que la *formación integral* de las personas tiene una centralidad relevante, al estar presente en los cuatro grupos étnicos, seguido de la *formación de personas libres y autónomas* y, el *desarrollo del pensamiento crítico* tiene presencia en dos de

los cuatro; esto puede reflejar la influencia de los modelos pedagógicos de corte humanistas o románticos que han hecho presencia en las propuestas formativas de las ENSs. De esta tabla llama la atención que aparezca lo relativo al moldeamiento del comportamiento en las personas que se definen como afrodescendientes, aspecto sobre el que será necesario indagar en las siguientes fases de la investigación.

En la educación básica primaria, los aspectos relativos a la diversidad se suelen abordar en asignaturas denominadas formación ciudadana, competencias ciudadanas, entre otras. Al indagar en los estudiantes del PFC por las finalidades de la formación ciudadana, señalan que la más importante es *aprender a convivir en la diversidad*, algo que puede asumirse en coherencia con las diversidades en las que están inmersos los estudiantes. Si al anterior ítem se suma el peso del de *Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país* (Tabla nº 4), se obtiene que el lugar de las diversidades tiene un peso que podría ser valorado como significativo. Una explicación puede ser que los estudiantes tienen una mayor conciencia sobre la diversidad en la que viven y de la cual son conscientes.

**Tabla nº 4. Finalidades de la formación ciudadana**

FINALIDADES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA	%
Aprender a convivir en la diversidad	21,6%
Construir identidad personal y social	16,8%
Enseñar valores para la convivencia	10,6%
Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos	8,8%
Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos	6,4%
Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social	6,0%
Conocer las instituciones y las leyes del país	5,5%
Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país	5,3%
Aprender normas de comportamiento y urbanidad	5,1%
Motivar a la participación social y comunitaria	4,0%
Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía	3,1%
Desarrollar inteligencia emocional	2,4%
Dar medios de integración social y cultural	2,0%
Conocer y comprender la historia política del país	1,5%
Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio	0,9%

Al hacer un análisis de las respuestas de la pregunta sobre las finalidades de la formación ciudadana y los ítems relativos a la diversidad y, cruzarlos con las ENS y la adscripción étnica, se encontró que no existe diferencias significativas en las respuestas, lo anterior lleva a rechazar la hipótesis de que a la adscripción étnica y el contexto influyen sobre las respuestas de los estudiantes, ¿Qué influye en el peso de la diversidad si no hay diferencias por ENS? ¿Es un asunto generacional?



Un aspecto que llama la atención es el lugar del patrimonio en la clasificación, esto adquiere relevancia dado que en la política pública de discriminación positiva de los grupos étnicos, el asunto del patrimonio, desde la perspectiva hegemónica, ocupa un lugar relevante y, esto se refleja en las festividades de cada localidad, de las instituciones y está presente en los textos escolares; ante esto surge la pregunta ¿Qué entienden por patrimonio los estudiantes del PFC?

## CONCLUSIONES

La investigación intenta develar las concepciones de las ciencias sociales que posee el profesorado en formación; a partir de los datos se puede plantear que éstas se encuentran enmarcadas en una perspectiva humanista y en lo relativo a la diversidad, se encontró que tiene especial centralidad dentro de las finalidades de la formación ciudadana.

En los resultados no influyen los contextos locales. Las respuestas muestran que los futuros maestros tienen respuestas homogéneas independientemente de la ENS en la que adelanten su PFC, por lo tanto es necesario profundizar en su comprensión en el componente cualitativo de la investigación. Es posible que estas concepciones homogéneas estén asociadas a la idea de país homogéneo y donde los grupos étnicos han quedado invisibilizados en la enseñanza de las ciencias sociales.

Para comprender los resultados acerca del lugar de la diversidad en la educación obligatoria, la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado no comienzan ni terminan en la dimensión legal, se da de manera fundamental en el accionar de los integrantes y no integrantes inmersos en ellas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bodnar, Y. (2005). Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible en los pueblos indígenas. *Memorias Seminario Internacional Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas CEPAL*. Santiago de Chile, 27 al 29 de abril de 2005.
- DANE (2007). Colombia Una Nación Multicultural. Su diversidad étnica. Consultado diciembre de 2015 en [http://www.dane.gov.co/censo/files/presentaciones/grupos\\_eticos.pdf](http://www.dane.gov.co/censo/files/presentaciones/grupos_eticos.pdf)
- De Zubiria Samper, J. (2013). *¿Cómo Diseñar un Currículo por Competencias? Fundamentos, Lineamientos y Estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Enciso, P. (2004). Estado del Arte de La Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública, Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos

- Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. Consultado en diciembre de 2015 en <http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>
- Kymlyca, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley General de Educación 115 de Febrero 8 de 1994. Consultado en diciembre de 2015 [www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Ley_115_1994.pdf)
- Miles, M. y Huberman, A. (1999). *Qualitative data analysis* (2ª ed.). California. SAGE.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Biblioteca de educación. Málaga: Aljibe.

# CUANDO LOS ANIMALES SON LOS “OTROS”. REFLEXIONES EN TORNO AL ESPECIEÍSMO Y SU INCORPORACIÓN AL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

**Laura Triviño Cabrera**  
Universidad de Málaga  
laura.trivino@uma.es

## INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de nuestro texto es reflexionar en torno a qué lugar ocupa la cuestión en relación a los animales en el currículo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se trata de un tema mayoritariamente menospreciado y considerado secundario, terciario e incluso, en ocasiones, inexistente en los contenidos de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Quisiéramos plantear las numerosas problemáticas, las competencias, los valores, los aprendizajes y las innovaciones docentes e investigaciones educativas que generarían introducir en el currículo de Ciencias Sociales, la relación de los seres humanos con los animales no humanos. Es por ello que hemos establecido este primer texto, con una aproximación teórica hacia la situación de la ética animal en el currículo de la educación para la ciudadanía; y en segundo lugar, un segundo texto, titulado “Experiencias de innovación docente en torno a la ética animal en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, donde apuntaremos cuáles han sido los resultados de aplicar las correspondientes metodologías para incorporar la perspectiva animalista a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Son varias las líneas que pretendemos exponer como punto de partida a una investigación sobre la introducción de las cuestiones sobre los animales en educación para la ciudadanía. Es por ello que, dado que este texto pretende convertirse en una aproximación hacia dicha problemática, abordaremos diferentes aspectos sobre la in/visibilidad de los animales en la educación ciudadana.

Éstas son las principales cuestiones que queremos reflejar en nuestra investigación y que consideramos de vital importancia para preguntarnos qué papel tienen los animales como “los otros” en la educación ciudadana y cómo puede llegar a depender de la percepción que tenga el profesorado de Ciencias Sociales sobre los animales como objetos / sujetos.

## LA DE/CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD DESDE LA PERSPECTIVA ANIMALISTA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Hasta hace unos pocos años, el animalismo era inapreciable para las autoras y los autores que habían definido el currículum oculto desde dos perspectivas fundamentales, tal y como se observa en la obra de Jurjo Torres (1991): “la discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles” (pp. 151-163) y “la discriminación racista en el sistema educativo” (pp. 164-175).

Desde este doble enfoque, el profesorado se enfrenta en el ámbito escolar a todo tipo de complejidades relacionadas con las creencias religiosas, las prácticas culturales, las cuestiones económicas, la violencia de género... que pueden verse recogidas bajo los conceptos “sexismo” y “racismo”. Conviene aquí que retomemos las palabras de Torres (1991),

*Existen asimismo autoras y autores que optan por el empleo del vocablo “sexista” a la hora de mencionar las discriminaciones que de minusvaloración y subordinación sufren las mujeres como resultado de su pertenencia al sexo femenino. El sexismo viene a ser, en analogía con el vocablo “racista”, la traducción de una concepción de la mujer como ser inferior y, por tanto, necesariamente sometido al hombre, digna de puestos laborales de menor jerarquía y, en consecuencia, con menores prestaciones económicas y culturales que sus pares del otro sexo [...] (p. 85).*

Pero existe un dilema, que estará cada vez más presente en la escuela y en el que no hemos profundizado lo suficiente; o bien, por desconocimiento, o bien por considerar que se trata de un tema absurdo sin interés alguno para la docencia. Nos estamos refiriendo a cómo el “especieísmo” o el “especismo” se alza como una discriminación siempre presente pero no desvelada hasta ahora y que se erige como otra analogía del racismo y del sexismo.

*La frontera de la moral discurre por aquel terreno de discusión moral sobre el que ya no reina el silencio, pero sobre el que todavía no hay consenso alguno, sino enormes discrepancias en las opiniones y emociones. Esa frontera fue pasando de la cuestión de la esclavitud a otras, como el racismo o la emancipación de las mujeres, sobre las que también acabaron formándose consensos. Hoy en día la frontera de la moral pasa por nuestras relaciones con los animales y con el resto de la naturaleza. Hoy en día la frontera de la moral pasa por nuestras relaciones con los animales y con el resto de la naturaleza. Un número creciente —aunque en España todavía minoritario— de personas siente indignación moral por el inmenso sufrimiento innecesario infligido a los animales y reivindica una convivencia armoniosa entre todos los habitantes de este pequeño planeta (p. 4).*

Una definición célebre es la que expuso Peter Singer en su archiconocida *Liberación Animal* (1985): “un prejuicio o actitud parcial favorable a los intereses de los miembros de nuestra

propia especie y en contra de los de otras” (p. 28). Este concepto alude a “la discriminación de un individuo en función de su especie” y por el que numerosos colectivos, movimientos sociales y autoras/es se han manifestado en contra, propugnando el reconocimiento de que los animales deben ser considerados iguales a las personas humanas.

Con el especieísmo, llegan también los aspectos relacionados al vegetarianismo y el veganismo. Cada vez son más las familias que adoptan estos hábitos alimenticios y que plantean la necesidad de abordar la posible paradoja de que un niño tenga como peluche un conejo y que después, pueda llegar a tenerlo como comida en el plato de la mesa. Es aquí donde entra la denominada “ética animal” y por consiguiente, la educación animalista que viene a sumarse al nuevo sistema de valores que debe ocupar las Ciencias Sociales junto con una “educación ambiental”, tal y como es entendida por Novo (1996). En relación a esta paradoja, conviene señalar la pregunta señalada por Úrsula Wolf (2014), “¿cómo puede justificarse la práctica del consumo [de carne] y reivindicar a la vez la inclusión de los animales en la moral?” (p. 18).

Si el concepto “otredad” ha sido clave en la disciplina antropológica, convendría deconstruir y ampliar su significado. De modo que podemos ver una nueva reformulación del post-colonialismo y los “otros” desde el punto de vista de la antropología de la “dominancia” (Méllich, 2008) hacia los “otros”, entendiéndose éstos como los animales-no humanos.

*The education discipline as we know it today recognises the importance of issues related to class, race, gender, and groups of human minorities, as well as the importance of addressing problems of unequal power relations with regard to these categories. Such approaches are undeniably crucial for the role of education today, but from a critical perspective it can also be argued that they have effects of polarisation and exclusion of yet another category from the education discourse — non-human animals (p. 104).*

Esos nuevos “otros” habían sido establecidos como tales a partir del protagonismo histórico, filosófico, artístico y científico del antropocentrismo forjado durante el Renacimiento,

*En la tremendamente antropocéntrica tradición occidental la naturaleza era ignorada o concebida como un mero objeto de explotación humana. Se suponía que los humanos no teníamos nada que ver con los otros animales ni con el resto de la naturaleza. Nosotros habríamos sido creados a imagen de Dios y colocados en el centro del escenario del gran teatro del mundo (Mosterín, p. 8).*

Esto ha llevado a movimientos sociales a promover el animalismo, filosofía que se basa en que “si los animales humanos nos consideramos agentes morales y tenemos en cuenta que los animales no humanos no pueden defenderse por sí mismos, es nuestro el deber de asumir la responsabilidad de protegerlos” (Ivanovic, 2011, p. 58).

## LAS CONTRADICCIONES EDUCATIVAS EN TORNO A LOS ANIMALES EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES

La infancia es una etapa en la que niñas y niños disponen de juguetes que aluden a todo tipo de animales, cuentos y fábulas que narran historias y aventuras animalistas, series y películas animadas cuyos protagonistas son los animales. Sin embargo, ¿todo este mundo animal queda reflejado en el currículo de Ciencias Sociales de Educación Infantil y Educación Primaria? Probablemente, sea más común en educación infantil, en contraposición, al alumnao de educación primaria, quiénes se acercan a los animales a través de las Ciencias Experimentales, comprendiendo las diferentes clasificaciones a las que los animales pertenecen. Y esta forma de iniciarles en el conocimiento hacia los “otros” va acompañado de las habituales visitas a zoológicos, circos, granjas donde los animales pasan a ser meros objetos de estudio, carentes de libertad, al servicio de la especie humana. Con respecto a estos espacios destinados a ser visitados como actividades extraescolares, conviene resaltar el interesante trabajo de Helena Pedersen (2010) en el que examina cómo existe un currículum oculto con respecto a la relación entre los “humans and nonhuman animals”, que puede ser definido como “zoocurrículum”; tras analizar la percepción de estudiantes de educación secundaria que observaron la representación animal expuesta en dos museos: por un lado, el Museo de Historia Natural de Suecia y por otro lado, la visita a “We love them... and eat them”, exhibición cerca de un zoo.

Desde la pedagogía crítica (Pedersen, 2010), se lanza el siguiente interrogante: ¿dónde quedan aquellos aspectos relacionados con la relación entre ética y animales?

Cuánto más avanzada es la etapa educativa, menos contenidos se centran en la cuestión en torno a los animales y los valores sociales. Por tanto, existe una paradoja sobre la visión animalista en el ambiente lúdico / el ambiente escolar. Mientras que niñas y niños crecen observando películas, series animadas y videojuegos en los que el fiel compañero de una persona es su mascota o los animales forman parte de sus amistades y de su familia; el sistema educativo tiende a proyectar a los animales como objeto y nunca como sujeto, como un compañero/a de la niña y del niño, con el que podrían aprender valores como la empatía, el cuidado y el respeto hacia los demás. Como apunta Pedersen (2004),

*The school is part of a societal order in which objectification of animals to a large extent is socially accepted. The routine exercising of violence toward animals for consumption, entertainment, experimental, and a multitude of other purposes, often takes place in institutionalised forms (p. 2).*

Esto nos lleva a que difícilmente podremos contemplar en los libros de texto de diversas editoriales, por ejemplo, en asignaturas como *Ética, Filosofía y Geografía*, la visibilización de los debates establecidos en nuestro país en torno a la supresión o no de la tauromaquia,

el maltrato y el abandono animal; quedando ausentes en las aulas y logrando ser silenciados. Un hecho que resulta curioso y paradójico, más aún, teniendo presente que España es uno de los países con mayor índice de trato vejatorio hacia los animales, debido a sus festividades tradicionales que hacen alarde de prácticas que llevan al sufrimiento extremo y a la muerte violenta de diferentes y diversas especies animales, a favor “la cultura de la crueldad” (Mosterín, 2010): “Los animales no humanos han sido y siguen siendo maltratados hasta extremos inverosímiles de crueldad, en nombre de ese especieísmo mafioso y supersticioso, basado en la ignorancia científica y la irresponsabilidad moral” (Mosterín, 1999, p. 5).

¿Era casual o había sido resultado de un plan interesado por quiénes fijaban el currículum para que esos “otros” (*otras especies*) quedasen al margen del currículum de las Ciencias Sociales?, ¿por qué no existía un interés educativo por formar una ciudadanía responsable y empática con los animales? Si no se pensaba, no se creaba conciencia; y si no se creaba conciencia, no se podría actuar; y si no se podría actuar, no cambiaría nada; así pues, todo seguía permaneciendo igual.

Esto nos lleva a pensar que el denominado “currículum oculto” acuñado por P. W. Jackson (1975, p. 48, citado en Torres, 1991, p. 60), tiene como misión, la concepción materialista de los animales tal y como apuntaba el mecanicismo cartesiano. Si Jackson manifestaba cómo al alumnado, desde las aulas, se les habituaba a un ambiente parecido al que habrían de adentrarse como trabajador en una oficina o una fábrica en un futuro; estos “hábitos de trabajo”; también tendríamos que pensarlos en términos de relación con la naturaleza versus sistema capitalista, esto es, cómo el currículum oculto propicia que el alumnado acepte convertirse en dominador y explotador del medio ambiente y fundamentalmente, de los animales, siendo éstos invisibles a diferencia de una preocupación superficial por el respeto a la naturaleza en dicho currículum.

Es aquí donde nos gustaría hacer un inciso y recalcar cómo el respeto al medio ambiente está mejor considerado y más asentado en las Ciencias Sociales frente a la cuestión de la situación animalista que, en ocasiones, queda limitada a la problemática en relación a la extinción de las especies protegidas que, en ocasiones, son tratadas desde una perspectiva etnocéntrica. Esto es, por un lado, se tiende a educar en cómo las especies en peligro de extinción era un asunto que concernía a países no occidentales: por ejemplo, se explica la desaparición del elefante africano pero apenas se hace alusión al origen occidental de ese problema, véase el tráfico de marfil, los safaris organizados para abatir elefantes por parte de clases adineradas occidentales... Y por otro lado, se excluye o apenas se detiene en la desaparición de especies de nuestro propio país, que lleva a contar hasta con 150 especies animales en peligro de extinción (Tierra Viva. Clima, sostenibilidad y medio ambiente, 2015).



## NECESIDAD DE GENERAR LA COMPETENCIA CIUDADANA ANIMALISTA COMO FINALIDAD EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Debemos tener presente que hay que redefinir el concepto de educación ciudadana desde la perspectiva animalista. Considerar que la cuestión animalista se solventa estableciendo como competencia ciudadana el respeto al medio ambiente y generar una conciencia ecologista, es una equivocación. Pese a que a priori pueden estar vinculadas, son asuntos lo suficientemente relevantes como para establecer dos bloques separados y amplios aunque en determinados momentos puntuales puedan estar conectados. Hasta tal punto es necesaria su separación que a nivel político, fue necesaria la creación del Partido Animalista contra el Maltrato Animal (PACMA), al no ser recogidas sus demandas y sus reivindicaciones por parte de partidos políticos que contemplaban en sus programas electorales el ecologismo. Por tanto, es hora de empezar a hablar de la competencia ciudadana animalista.

¿Deberían inclinarse las Ciencias Sociales hacia la promulgación de valores que concuerden con la filosofía utilitarista que tiene como uno de sus ejes principales la preocupación humana por el sufrimiento de todas las especies, es decir, por generar como competencia básica en la educación, la empatía animalista y el acercamiento a la sintiencia animal? Aquí, nos gustaría apuntar que dicho término no está contemplado en el DRAE, pero desde la ética animal, se considera la sintiencia animal como

*la capacidad de ser afectado de manera positiva o negativa. Es la capacidad de tener experiencias [...]. La capacidad de sentir es algo diferente de la capacidad de recibir y reaccionar a dichos estímulos de manera consciente, al experimentarlos desde el interior (Ética animal, 2016).*

Para Singer (1985), el ser que siente o “ser sintiente” se erige en el “único límite defendible de atención hacia los intereses de otros”, por tanto la acción se traduce en no causar o en disminuir el daño, inclusive en los animales. Más aún, el especieísmo (2009) que se traduce en la “actitud parcial favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie en contra de otras”, no es razón válida para justificar el daño o quitar la vida del ser.

¿Cabe abordar los derechos de los animales en una educación para la ciudadanía centrada en los derechos humanos? Quizá este interrogante que nos planteamos, pudiera ser respondido desde la reflexión de Torres (1991):

*Desvelar qué es lo que dicen y lo que omiten los libros con los que obligatoriamente entran en contacto los alumnos y las alumnas, cuáles son los estereotipos y distorsiones de la realidad que promueven, de quiénes se habla y qué colectivos no existen, etc., son preguntas a las que numerosas investigadoras e investigadores tratan de hallarles respuesta (p. 91).*

Pese a que Torres se estaba refiriendo en los 90, fundamentalmente al sexismo y al racismo, pensamos que está de plena actualidad para un gran número de docentes —que aumentan e irán creciendo aún más con el tiempo— que han conseguido adoptar una concienciación animal fuera del sistema educativo, *per se*. En este sentido, creemos que ese giro hacia una axiología animalista, tiene mucho que ver con la decepción vital del ser humano hacia el mundo en el que vive, caracterizado por el ritmo acelerado, la competitividad dañina y la desconfianza con aquéllos que son de su propia especie. Esto nos lleva a deducir que el ser humano se ha llegado a reconocer como “otro” de su mismo yo. Un hecho que le ha conducido a posicionarse con los “otros” animales, con las otras especies y sentir el deber de defenderles y protegerles de su propio “yo”, de la especie humana que ha ejercido su superioridad y su dominación sobre ellos.

Este “giro copernicano” hacia las otras especies se refleja en las nuevas generaciones de futuras maestras y futuros maestros. Así puede ser corroborado a través de nuestra experiencia docente (véase el texto en este mismo volumen “Experiencias de innovación docente en torno a la ética animal en la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”).

## **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ÉTICA ANIMAL PARA CAMBIAR LA IMAGEN DE LAS “OTRAS” ESPECIES**

Pero, ¿cómo trasladar al aula todas estas cuestiones? Entre los trabajos individuales que planteamos en la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en el Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga es la elaboración de un ensayo centrado en los problemas a los que como ciudadanas y ciudadanos, así como futuras y futuros docentes afrontarán; y un proyecto aprendizaje-servicio. Una gran parte de los y las estudiantes deciden abordar las temáticas centradas en torno al maltrato y el abandono animal; así como, la terapia con animales para alumnado con discapacidad y trastornos. Es por ello que creemos que la didáctica de las ciencias sociales puede presentar una problemática que merece una amplia discusión. ¿Cuál es el papel de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de un profesorado que cada vez más reclama aproximarse a esos “otros”?

A continuación, quisiéramos presentar, grosso modo, cómo afrontaríamos la asignatura obligatoria de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Para ello, hemos considerado oportuno detallar cómo incluiríamos planteamientos animalistas en cada uno de los temas que establece la guía docente de la asignatura; así como, los recursos y los materiales pertinentes para cada apartado; exponiendo la metodología empleada y los diferentes trabajos necesarios para la superación de la asignatura.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Asignatura Obligatoria de Tercer Curso		GRADO EN MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA Universidad de Málaga
<b>COMPETENCIAS</b>		
Competencias específicas de los módulos didáctico-disciplinares de la Orden ECI/3857/2007, apartado 5 sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, “fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”.		
<b>CONCEPTOS</b>		
Especieísmo o especismo, animalismo, ética animal, cosificación de los animales, igualdad animal, maltrato animal, abandono animal, sintiencia o sentiencia animal, empatía animalista, partido animalista, experimentación animal.		
Contenidos de la Asignatura	Planteamientos Y OBJETIVOS para abordar en cada tema desde la ética animalista	Recursos, materiales y actividades
<b>Bloque I. Democracia, sociedad y educación para la ciudadanía.</b>		
Tema 1. Democracia, sociedad y educación para la ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética Animal.</li> <li>• La cuestión de la superioridad y la inferioridad de las especies.</li> <li>• Animales y tradiciones.</li> <li>• Partidos políticos, movimientos sociales y asociaciones animalistas.</li> <li>• Pensamiento crítico animalista: concienciar a través de las performances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charla de la voluntaria de la Sociedad Protectora de Animales y de Plantas de Málaga, D<sup>a</sup> Mariola Aguilar Agudo.</li> </ul>
Tema 2. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La cuestión en torno a los Derechos de los Animales.</li> <li>• El Proyecto Gran Simio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad didáctica “¿Tienen derechos los animales?” elaborada por el Grupo de Investigación de Historia de la Filosofía de la Universidad de Almería.</li> <li>• <i>Derecho y deberes de los animales</i> (2002) de Mercé Arágena.</li> </ul>

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Asignatura Obligatoria de Tercer Curso		GRADO EN MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA Universidad de Málaga
<p>Tema 3. Los valores cívicos y la igualdad de género en la sociedad democrática.</p>	<p>Axiología desde la perspectiva animalista: Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad hacia los animales domésticos.</li> <li>• Los animales como miembros de las familias.</li> <li>• Respeto hacia los animales.</li> <li>• Igualdad Animal.</li> <li>• Infancia y Amistad animalista.</li> <li>• Empatía animalista.</li> <li>• Salud: acercamiento a las problemáticas en torno a la nutrición (vegetarianismo y veganismo) y las empresas industriales cárnicas.</li> <li>• Contravalores:</li> <li>• El maltrato animal.</li> <li>• El abandono animal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortometraje <i>Un chico y su perro</i> (Cultura Diversa, 2014).</li> <li>• Proyecto desarrollado por César Bona y su alumnado, bajo el título “Children for Animals”, apoyado por Jane Goodall. Creación de la sociedad virtual de animales denominada <i>El cuarto hocico</i> (2011).</li> </ul>
<b>Bloque II. La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos</b>		
<p>Tema 4. La educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo y en la práctica escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las legislaciones y los libros de texto. ¿Dónde aparece la ética animalista?</li> <li>• Actividades complementarias cuestionables en la escuela: espectáculos con animales (circos, acuarios, granjas, escuelas taurinas infantiles...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ANAA. Asociación Nacional Amigos de los Animales (2009). Manual Práctico para Educadores de Primaria.</li> <li>• Libros de texto de varias editoriales.</li> </ul>
<p>Tema 5. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y educación para la ciudadanía en la escuela. Materiales y recursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo cambiar los problemas que afectan a los animales desde la escuela?</li> <li>• Acercarse a la metodología Aprendizaje-Servicio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto simulado de Aprendizaje-Servicio. Documento Save the Children.</li> <li>• Películas y series animadas: <i>Carlitos y Snoopy</i> (2015), <i>Las aventuras de Tintín</i> (2011), <i>Babe, el cerdito valiente</i> (1995), <i>Siempre a tu lado. Hachiko</i> (2009), <i>Nacida libre</i> (1966), <i>Lassie</i> (2005), <i>Rebelión en la granja</i> (1999), <i>Gorilas en la niebla</i> (1988), <i>El Rey León</i> (1994), <i>Bambi</i> (1942), <i>Liberad a Willy</i> (1993)...</li> </ul>

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS Asignatura Obligatoria de Tercer Curso		GRADO EN MAESTRA/O EN EDUCACIÓN PRIMARIA Universidad de Málaga
<b>METODOLOGÍA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología activa-participativa.</li> <li>• Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo para la elaboración del proyecto aprendizaje-servicio.</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas (ABP) para la realización de la performance.</li> </ul>		
Trabajo del Alumnado	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Ensayo Individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados. (Guía docente de la asignatura).</li> </ul>	
Performances (trabajo grupal).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos abordados. (Guía docente de la asignatura).</li> </ul>	
Proyecto Aprendizaje-Servicio (trabajo grupal).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de aplicar los conceptos abordados a los problemas prácticos De las situaciones reales. (Guía docente de la asignatura).</li> </ul>	
Debates virtuales en el Campus Virtual de la asignatura (interacción entre profesora y estudiantes).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de implicación, participación y colaboración del alumnado en las actividades propuestas en el desarrollo de la materia. (Guía docente de la asignatura).</li> <li>• Capacidad para comunicar de forma clara, lógica, coherente y original el proceso y/o los resultados de trabajos individuales o colectivos.</li> <li>• Capacidad para seleccionar y desarrollar dinámicas de exposición adecuadas al contenido de la misma. (Guía docente de la asignatura).</li> </ul>	

## CONCLUSIONES

Es necesario que profesorado e investigadoras/es empecemos a trabajar sobre cómo encarar los conocimientos, los valores y las competencias relacionadas con la ética animalista y el desvelamiento del especieísmo en el currículum oculto de las Ciencias Sociales. Cabe señalar la necesidad de debatir, de renovar ideas y acercar posturas y de ser conscientes que la educación no puede estar al margen de una cuestión que implica a la sociedad, por ende a las familias, al alumnado y a la comunidad educativa. El debate está en la sociedad y la escuela no puede situarse en una burbuja aislada con respecto a la cuestión animalista. En cualquier caso, nos quedamos con la reflexión de Victoria Camps (2009), para empezar a repensar cuál será el papel de las Ciencias Sociales en la deconstrucción de la otredad animalista no humana:

*O bien optamos por incluir a los animales no humanos en el núcleo de la ética y la política modernas en pie de igualdad con los seres humanos, o bien los incluimos, pero introduciendo una gradación en la*

*relevancia moral y política de unos y otros, o bien, por último, decidimos dejar las cosas como están por entender que las nuevas propuestas carecen de argumentos suficientes como para modificar nuestras creencias (p. 19).*

Como reflexión final, nos gustaría proponer la inclusión de los derechos de los animales entre los contenidos de una educación para una ciudadanía global, porque como manifestase el filósofo español Jesús Mosterín,

*El derecho animal (y, por tanto, también humano) más fundamental es el derecho a no ser torturado. Incluso la declaración universal de los derechos humanos de las Naciones Unidas considera como relativos y sometidos a excepciones todos los otros derechos humanos (como, por ejemplo, el derecho a la vida) y sólo proclama como absoluto y no sometido a excepciones el derecho a no ser torturado (1999, p. 6).*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Affinity Fundación (1988). Él nunca lo haría. No lo abandones. Accesible en: <https://www.youtube.com/watch?v=u3kqThq6c6E>
- Cortina, A. (2009). *Las Fronteras de la Persona. El valor de los animales, la dignidad de los humanos*. Madrid: Taurus.
- Ética animal (2016). <http://www.animal-ethics.org/sintiencia-animal/>
- Ivanovic Barbeito, M. (2011). Bioética Animal. Un decálogo animalista. *Revista de Bioética y Derecho*, 22, pp. 56-66.
- Mélich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la educación*, 20, 101-124.
- Mosterín, J. (1999). Resumen de mis principales tesis en ¡Vivan los animales! *Limbo*, 9, pp. 1-8.
- Mosterín, J. (2000). Ciencia, filosofía y humanidades. Pasajes: *Revista de pensamiento contemporáneo*, 4, pp. 7-16. Accesible en: <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45712/7-16.pdf?sequence=1>
- Mosterín, J. (2010). *A favor de los toros*. Pamplona: Laetoli.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, pp. 75-102.
- PACMA (2016). Partido Animalista contra el Maltrato Animal. Accesible en: <http://pacma.es/>
- Pedersen, H. (2004). Schools, Speciesism, and Hidden Curricula: The Role of Critical Pedagogy for Humane Education Futures. *Journal of Futures Studies*, 8 (4), pp. 1-14.
- Pedersen, H. (2010). *Animals in Schools. Processes and Strategies in Human-Animal Education*. Purdue University Press.

- Pedersen, H. (2010). Animals on display: The zoocurriculum of museum exhibits. *Critical Education*, 1 (8). Retrieved [date] from <http://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182259>
- Singer, P. (1985). *Liberación animal*. Madrid: Trotta.
- Soutullo, D. (2012). El valor moral de los animales y su bienestar. *Puerta Abierta*, 221 y 222.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vásquez Avellaneda, D. M. y Navarrete Peñuela, M. (2010). El maltrato animal. Una reflexión desde la sostenibilidad y las tradiciones culturales. *Ingeniería de Recursos Naturales y del Ambiente*, 9, pp. 39-43.
- Victoria. State Government. Australia. Education and Training. Animals in Schools. Consultado el 15 de octubre de 2015. <http://www.education.vic.gov.au/school/principals/spag/curriculum/pages/animals.aspx>
- Wolf, Ú. (2014). *Ética de la relación entre humanos y animales*. Madrid: Plaza y Valdés.



# EL CURRÍCULO OFICIAL Y LA (IN) VISIBILIZACIÓN DE LA MATRIZ SOCIOCULTURAL AFRICANA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA

**Nilson Javier Ibagón Martín**

Unidad de Investigaciones  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad La Gran Colombia  
nilson.ibagon@ugc.edu.co

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia de Colombia que se ha promovido históricamente desde los marcos institucionales de la escuela a través de los planes de estudio, lineamientos curriculares y textos escolares oficiales, a partir de la búsqueda de la formación de una identidad nacional homogénea, se ha sustentado en discursos de carácter *racista, elitista y machista* (Vega, 1999) que han excluido y marginado al “otro” diferente como referente identitario. Aunque indígenas, campesinos, mujeres y sectores populares forman parte de los grupos que fueron negados sistemáticamente por la *historia oficial*, la matriz socio cultural africana ha sido especialmente estereotipada e invisibilizada configurándose como un *último otro* (Muteba, 2013) en la construcción narrativa de la historia del país y de su posterior enseñanza.

No obstante, a partir de la expedición de la constitución política de 1991 y el consecuente reconocimiento de la multiculturalidad y pluridiversidad como principios identitarios de Colombia, se han gestado una serie de iniciativas y transformaciones curriculares que han buscado dignificar y reconocer oficialmente los legados históricos de las comunidades afro, iniciativas que se han profundizado durante los últimos 15 años y entre las cuales se destaca la expedición de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante CEA)<sup>1</sup>.

A partir de este contexto, el presente trabajo analiza los alcances de estos “nuevos” discursos alrededor del reconocimiento de la importancia de la matriz sociocultural africana en la historia de Colombia, identificando algunos de los principales avances y obstáculos frente a estas reivindicaciones que se han dado en los planes de estudio oficiales y textos escolares, expedidos a partir de la formulación de los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (en adelante LCCS) (MEN, 2002).

El estudio realizado se fundamentó metodológicamente en el análisis de contenido del documento de los LCCS y 10 textos escolares de Ciencias Sociales publicados a partir del año

---

<sup>1</sup> A través del decreto 1122 de 1998 y la consecuente formalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), se asegura legalmente la *obligatoriedad* (art. 1) del reconocimiento histórico del legado africano en todas las instituciones educativas del país en los niveles de preescolar, básica y media.

2002, los cuales están delimitados en la enseñanza básica primaria y secundaria, específicamente al grado cuarto —cinco textos— y séptimo —cinco textos—, grados en los que curricularmente se aborda el tema del periodo colonial. Analíticamente se delimitó aún más la muestra, estableciendo como condiciones de selección: la representatividad de los manuales en todo el territorio colombiano y, el reconocimiento de las casas editoriales por parte de la comunidad académica.

### **LA MATRIZ SOCIOCULTURAL AFRICANA Y SU ABORDAJE HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO OFICIAL: UNA LECTURA DESDE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES (LCCS)**

La CEA, iniciativa con la que se buscó dar reconocimiento en la escuela al legado de la matriz sociocultural africana en la enseñanza de la historia de Colombia, fue incluida curricularmente en el plan de estudios oficial a través de la expedición del documento de LCCS que fue publicado en el año 2002, que buscaba además de concretar las directrices generales acerca de la enseñanza de este área que habían sido enunciadas en la ley 115 de 1994 —Ley General de Educación—, replantear el tema de la *integración* a partir de la implementación efectiva de los principios de la *interdisciplinariedad*.

En este sentido, una de las mayores modificaciones que se desarrollaron a través de los lineamientos del año 2002, fue concebir el currículo a partir de las ideas de *flexibilidad y apertura curricular*, principios desde los que se buscaba, “integrar el conocimiento social disperso y fragmentado”, dar cuenta de contenidos transversales y, superar “el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos” (MEN, 2002, p. 4). Todos estos principios discursivamente abrieron la posibilidad de abordar escolarmente temas que habían sido relegados o negados por las pautas curriculares anteriores.

Por ejemplo, los LCCS retoman discursivamente las reivindicaciones acerca de la defensa de la pluridiversidad y multietnicidad como principios importantes en la definición de los objetivos generales en el proceso de renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. De ahí que planteen como una exigencia en el cambio de perspectiva que promueven,

*Reconocer los saberes de las culturas no occidentales y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades [...] (MEN, 2002, p. 9)*

Dicho reconocimiento establece un punto de partida importante en la valoración de la otredad y la alteridad, que en el caso de la malla curricular se concreta en el establecimiento de un *eje generador* específico —entre los ocho que se proponen— que aborda esta

problemática, denominado: “*La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana*”. No obstante, al revisar con detenimiento los *ámbitos conceptuales* que se proponen en este eje generador para cada grado en la malla curricular, nuevamente se encuentra una ausencia generalizada del tema afro, que salvo en dos grados escolares en los que se menciona concretamente —cuarto y séptimo—, se diluye en generalizaciones y abstracciones.

En la propuesta de malla curricular de los LCCS, las referencias históricas de lo(s) negro(s)<sup>2</sup> en el contexto general de la historia de Colombia son mínimas, estando definidas por una organización cronológico-temática con un fuerte acento eurocéntrico, que las define exclusivamente a partir del estudio del periodo colonial.

Así pues, pese a que en los LCCS se postula una reivindicación y valoración de la diversidad étnica y cultural, en el caso del grado cuarto de primaria las formas en las que al interior de la malla curricular se entiende la presencia de lo(s) negro(s) en la historia de Colombia, no rompen con los procesos de estereotipia y reducción analítica a partir de las directrices curriculares oficiales anteriores que dieron cuenta de esta presencia. De ahí que, las escasas referencias hechas en torno a las comunidades negras sigan centrándose en su designación como *esclavos* y en la descripción de un orden social en el que ocupan el último lugar.

Estos procesos de estereotipia y reduccionismo analíticos para entender la historicidad de la matriz sociocultural africana, en el caso del grado séptimo de secundaria encuentran una “solución” a partir de la *generalización* y *flexibilidad*. Esto es, los *ámbitos conceptuales* proponen abordar la problemática de las poblaciones afroamericanas de una forma histórica sin entrar a “rotularlas” a partir de la institución de la esclavitud —aunque se mencione el periodo colonial.

Sin embargo, lo que se puede concebir como una “salida” trae en sí misma una serie de limitaciones analíticas que evidencian el mantenimiento de sesgos importantes en la comprensión y estudio de las dimensiones históricas de las comunidades negras. Por ejemplo, cuando se desglosan los periodos temporales para trabajar las “problemáticas de las poblaciones afroamericanas”, se niega explícitamente *la presencia* de lo(s) negro(s) antes del periodo colonial y después de la abolición de la esclavitud, reproduciendo de esta forma la “fórmula” comúnmente utilizada por la pauta curricular oficial que paradójicamente se critica desde el documento de los LCCS .

2 A lo largo del presente trabajo cuando hacemos referencia a lo(s) negro(s) buscamos dar cuenta simultáneamente tanto de la población, como de la matriz cultural que encarnan. Es necesario aclarar, además, que el uso del concepto *negro* tiene una finalidad política, y por lo tanto como palabra resignificada propone una reivindicación antirracista (Grimson, 2011).

## LA MATRIZ SOCIOCULTURAL AFRICANA Y SU (NO) LUGAR EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES

El “cambio” propuesto en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales por parte de los LCCS han propiciado cierta confusión en su aplicación en el contexto escolar, al no reglamentar y definir una normatividad concreta frente a los contenidos —de acuerdo al criterio de flexibilidad que defienden—, ser teóricamente denso y poco legible y establecer como *sugerencias* a los ejes generadores las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales (Vargas, Acosta, Sánchez, 2013, p. 126).

De ahí que, debido a la falta de claridad normativa de los Lineamientos, los textos escolares de Ciencias Sociales se hayan configurado como *Malinches*, asumiendo una tarea de *traducción* y mediación entre el diseño curricular propuesto por éstos y los agentes educativos —docentes, estudiantes y padres de familia—. De esta forma han definido en gran medida, los *sentidos* de la renovación, por lo menos desde lo que a la *historia regulada* se refiere. No obstante, como en el proceso de cualquier *traducción*, parte del mensaje se ha modificado limitándolo o ampliándolo, según el caso.

La *traducción* que han realizado los textos escolares acerca de las pautas curriculares *flexibles* de los LCCS, en el caso de la comprensión y estudio del legado de la matriz sociocultural negra en Colombia, se ha materializado en una “presencia” más amplia —en comparación a los textos escolares de la década de los noventa del siglo XX— de temáticas referidas a la defensa y “valoración” de la matriz socio cultural africana como parte constitutiva de nuestra identidad; “presencia” que paradójicamente sigue reproduciendo acríticamente los hitos históricos estereotipados y reduccionistas desde los que se ha historizado oficialmente —en el mejor de los casos— a las comunidades negras. En otras palabras, aunque es claro que en los textos escolares producidos luego de la reforma curricular planteada por los lineamientos, lo afrocolombiano ha ganado un lugar que no tenía con anterioridad, a su vez es evidente que dentro de ese “reconocimiento” no existe una inclusión de perspectivas que revaloricen su historicidad y que permitan sacar de las sombras una memoria que ha sido invisibilizada y silenciada desde la historia regulada y oficial.

A partir de la idea general de que “ninguna normativa puede clausurar su significación en forma hermética, es decir, explicitar la totalidad de significados que es posible adjudicarle” (Frigerio, 1991, p. 27), se procedió a evaluar por medio de matrices analíticas la forma en la que los 10 textos escolares de Ciencias Sociales que conformaron la muestra de estudio, utilizaban o no la *textura abierta* del currículo para dar cuenta del lugar que ocupa la matriz sociocultural africana en la comprensión de la historia de Colombia. A través de este ejercicio se constató que las limitaciones interpretativas y explicativas que se dan en los LCCS alrededor de la comprensión del papel histórico de las comunidades negras, se reproducen con una alta frecuencia en los libros de texto que fueron analizados, dispositivos pedagógicos en los que

simultáneamente se obturan por lo general, salvo algunas excepciones, los pocos elementos significativos que plantean dichas orientaciones curriculares.

En este sentido, aunque se pueden apreciar a lo largo de la primera década del siglo XXI algunas modificaciones en los textos escolares sobre la forma en la que se registra la “presencia” de *lo(s) negro(s)* en la historia de Colombia, transformaciones que se han venido “amplificando” de la mano de la emisión de leyes, decretos y orientaciones educativas que plantean la dignificación y reconocimiento de las comunidades *afrocolombianas*, estos cambios no han sido tan profundos y, en muchos casos han establecido por el contrario las bases para la ampliación y *reconfiguración* de explicaciones reduccionistas, esencialistas<sup>3</sup> y estereotipadas<sup>4</sup>, que se oponen al ideal de respeto y valoración de la matriz sociocultural negra como parte de la identidad colombiana.

Ejemplo de ello es la aparición en los libros de texto, particularmente en los publicados a partir del año 2002, de unidades específicas que abordan temas relacionados con las poblaciones afrocolombianas, ejercicio que se realiza en el marco del cumplimiento de las disposiciones reglamentarias que se establecieron a partir de la oficialización de la CEA. Aunque en principio estas unidades representan un avance que “visibiliza” una problemática de estudio que antes ni siquiera era registrada, por lo general no promueven una revisión crítica de las formas estereotipadas y limitadas con las que se ha abordado la historicidad de las comunidades negras, lo cual tiene un efecto de *(in)visibilización* de contenidos y elementos que son básicos para entender el papel que tienen estas comunidades en la historia de Colombia.

En otras palabras, un espacio que ha sido ganado dentro de la lógica de la *economía de edición* que orienta la producción de los textos escolares, no ha implicado al interior de la estructura de estos dispositivos pedagógicos una revisión profunda de la historia de las comunidades negras en el país, hecho que se ve amplificado por la *fragmentación* del conocimiento que directa o indirectamente se promueve a través del aislamiento en el que se fundamentan las estructuras de trabajo de estas unidades. Así pues, cuando en los libros de texto se destinan unidades específicas para abordar temas referidos a las comunidades indígenas o negras, dichas unidades no se articulan efectivamente con los contenidos “centrales” que se desarrollan en las unidades de estudio principales.

De ahí que, aunque en los textos escolares producidos en la última década se haga un reconocimiento a la importancia de la *diversidad* como factor determinante de la identidad en el país, este reconocimiento no esté acompañado de cambios significativos en los referentes epistémicos y disciplinares, definidos por lo general desde marcos eurocéntricos, como se ha

3 Se utiliza el concepto de *esencialismo* para dar cuenta de los discursos que suponen “que una determinada locación económica o social se corresponde con un orden de representaciones” (Restrepo, 2005, p. 121).

4 Se entiende el *estereotipo* como un concepto de que denota *rigidez e inmutabilidad* en los procesos de construcción ideológica de las representaciones acerca de la otredad, el cual se configura como una *estrategia discursiva* del colonialismo que se apoya en “una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está “en su lugar”, ya conocido, y algo que debe ser repetido ansiosamente” (Bhabha, 2002, p. 91).

entendido tradicionalmente la historia de Colombia. En consecuencia, las propuestas académicas que desarrollan los libros de texto de ciencias sociales, específicamente las relacionadas con el estudio y análisis de las realidades pasadas, presentes y futuras de las comunidades negras, no logran, “[...] alterar significativamente las bases epistémicas ni las tecnologías de producción de diferencias culturales entendidas como desigualdades, sobre las que se sustenta el proyecto educativo nacional” (Restrepo y Rojas, 2012, p. 168), reproduciendo análisis sesgados que siguen negando el papel histórico de la matriz sociocultural negra desde plataformas discursivas que paradójicamente plantean la defensa y reconocimiento de la interculturalidad y la multiculturalidad.

En este sentido, al revisar las unidades temáticas y contenidos por medio de los que en los textos escolares de ciencias sociales se organiza el estudio general de la historia de Colombia, se puede apreciar cómo, *la esclavitud*, sigue siendo el referente a partir del cual se le da identidad y presencia histórica a *lo(s) negro(s)*. Esto es, antes de la esclavización a la que fueron sometidas las poblaciones negras durante el periodo colonial, la matriz cultural y social africana, definida como tema a ser estudiado, no representa ningún tipo de indicador analítico en los marcos explicativos que son desarrollados por parte de los libros de texto para entender la historia de Colombia, configurándose así como un *no lugar, histórico, epistemológico y ontológico* (Díaz, 2012). Sumada a esta ausencia, en los libros de texto se presenta luego un proceso de *disolución* de la matriz africana a partir de lo que históricamente se conoce como la abolición de la esclavitud. En consecuencia, *lo(s) negro(s)*, deja de ser asumido como una entidad definida e identificable desapareciendo nuevamente, ahora, desde la figura del mestizaje. De esta forma, ausencia y disolución, vistas desde los textos escolares, inscriben la historicidad de *lo(s) negro(s)* exclusivamente al periodo colonial, reproduciendo la lógica de la pauta curricular oficial.

Tomando como referente los contenidos escolares que proponen los libros de texto analizados alrededor de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del periodo colonial, se evidencian cuatro grandes constantes temáticas que muestran una serie de distancias y tensiones entre las orientaciones explicativas de las dimensiones históricas de *lo(s) negro(s)* en la comprensión de la historia de Colombia que se proponen, frente a los discursos de valoración de la multiétnicidad y la pluriculturalidad que se dan desde los planos legislativos y curriculares. Dichas constantes fortalecen una política de “invención del otro” (Castro-Gómez, 1993) que, desde un marco eurocéntrico, niega implícitamente el valor histórico de la matriz socio cultural africana en la configuración identitaria de lo colombiano.

La primera constante se centra en la *ausencia* persistente en los textos escolares de una dimensión histórica del negro africano antes del proceso de esclavización; la segunda constante se configura a partir de la ausencia de la diáspora africana como referente para ser tenido en cuenta en la comprensión de la historicidad de las comunidades negras que llegaron en contra de su voluntad al continente americano; la tercera constante se sustenta en *la esclavitud*



como elemento diferenciador con el que en los libros de texto, explícita e implícitamente, se le va a dar identidad a lo(s) negro(s), posición desde la que se han construido una serie de reduccionismos acerca de su *presencia* histórica. Finalmente, la cuarta constante toma forma a través de las concepciones e ideas de *mestizaje* desde las que en la mayoría de los textos escolares analizados, se subvalora la *presencia* del elemento social y cultural *negro* en la conformación de identidades históricas asociadas al marco contextual del periodo colonial.

## CONSIDERACIONES FINALES

El reconocimiento y valoración alrededor de la multietnicidad y pluriculturalismo que estableció la constitución política de 1991, y las políticas articuladas en torno a ella, como la instauración de la CEA, entre otras, aunque representan en sí mismas un avance significativo dentro de la valoración de la matriz cultural y social afro-descendiente como parte constitutiva de la identidad en Colombia, no han tenido una influencia clara en el establecimiento de cambios en los parámetros discursivos desde los que, en la pauta curricular oficial y los textos escolares, se estructuran las explicaciones históricas acerca del lugar que ocupa(n) *lo(s) negro(s)* en la historia de Colombia.

En este sentido, al analizar las propuestas explicativas sobre el lugar que ocupa la matriz sociocultural *negra* en la enseñanza del periodo colonial que aparecen en los textos escolares de Ciencias Sociales colombianos publicados en el marco de los LCCS, se evidencia que *el régimen discursivo* eurocéntrico y racista que se pone en entredicho en el marco jurídico y educativo que enmarca contextual y temporalmente la producción de dichos textos, en la mayoría de los casos, no es superado ni rebatido, teniendo por el contrario una vigencia que contradice el reconocimiento formal de la multietnicidad y la pluriculturalidad.

De ahí que, en la mayoría de libros de texto de ciencias sociales se produce un efecto de “camuflaje” de *discursos racistas*, que en el caso del estudio de las dimensiones históricas culturales, sociales, políticas y económicas de las poblaciones negras, se desarrolla a través de posturas y análisis sincrónicos, que proyectan una imagen de un “supuesto” reconocimiento de *lo(s) negro(s)* como parte constitutiva de la identidad colombiana, pero que en realidad refuerzan el desconocimiento de sus aportes a partir de la negación sistemática de su condición histórica.

En consecuencia, es recurrente que las explicaciones históricas que se desarrollan acerca del periodo colonial en los textos escolares de ciencias sociales relacionadas con la matriz sociocultural negra, se estructuran a partir de, salvo algunas excepciones, por un lado, *ausencias* que se definen principalmente por el no abordaje de África como referente geográfico e histórico de los aspectos culturales y sociales que se desarrollan en la colonia, y, por otro, de *presencias-ausentes* en las que *lo(s) negro(s)* se estereotipa, se reduce



y esencializa fundamentalmente a partir de explicaciones sesgadas acerca de la esclavitud, y el ocultamiento de dinámicas culturales y sociales de acción y resistencia de dichas comunidades.

De tal forma, la no revisión de los marcos de análisis tendenciosos y simplificadores desde los cuales se siguen estudiando las dinámicas culturales y sociales de la colonia en el currículo oficial, es una evidencia clara del peso que aún mantiene la exclusión de la otredad como criterio y base sustantiva de la historia de Colombia, una historia que se sigue presentando desde los referentes blanco y mestizo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Castro-Gómez, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Colombia (1997). *Constitución Política*. Bogotá: Legis.
- Colombia, Congreso Nacional de la República (1994, 8 de febrero). “Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación”. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998, 18 de junio). “Decreto 112 del 18 de junio de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2001). “Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares”. Bogotá D. E.
- Colombia. Ministerio de educación Nacional (2002). “Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales”. Bogotá D. E.
- Díaz, R. (2012). El lugar y el no lugar de África en los textos escolares en Colombia. En M. Machado y M. Romero (Eds.), *Diáspora Africana: Retos para la cimentación de su patrimonio* (pp. 387-397). Amsterdam, Cali: **National Institute for the Study of Dutch Slavery and its Legacy (NINSEE)**/Universidad del Valle.
- Frigerio, G. (1991). “Currículum: norma, intersticios, transposición y Textos”. En G. Frigerio (Coord.), *Currículum presente, ciencia ausente: norma, teoría y críticas* (pp. 23-57). Tomo I, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Muteba, J. (2013, 25 de septiembre). Movimientos sociales negros en América Latina, el giro hacia el multiculturalismo y “nuevas” conceptualizaciones de la diáspora africana. En

- Conferencia Inaugural Terceras Jornadas de Estudios Afro latinoamericanos del GEALA.* Buenos Aires: GEALA (Mimeo).
- Restrepo, E. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras.* Popayán: Ed. Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Curriculo sem fronteiras*, 12 (1), pp. 157-173.
- Vargas, S., Acosta, M. y Sánchez, R. (2013), *Historia, Memoria, Pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia.* Bogotá: Universidad Minuto de Dios.
- Vega, R. (1999), *Historia, conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.* Bogotá: Ediciones Antropos.

# EL REFLEJO DE MEDUSA. EL “OTRO” Y EL “YO”: EL PATRIMONIO ARTÍSTICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Natividad Arias Contreras

## INTRODUCCIÓN

Construir, deconstruir, cambiar la imagen que del “otro” tiene nuestro “yo”, es el resumen de un concepto, el de *alteridad*, en cuyo proceso debe estar presente el educador, como clave en el binomio enseñanza-aprendizaje. Es imprescindible, por tanto, que el docente conozca y utilice las herramientas y recursos a su alcance para la óptima consecución de su objetivo, que, en el caso que proponemos, se enmarca en la Didáctica de las Ciencias Sociales: el uso del patrimonio histórico conservado en el lugar frecuentado por las diosas de la memoria y por aquellos que deseaban un espacio para retirarse a meditar: los museos.

En un mundo cada vez más accesible gracias a las ventanas que se abren ante nosotros por las nuevas tecnologías, en el que todo se nos ofrece asequible a golpe de “click” en nuestro teclado, donde la información, las imágenes, los eventos, e incluso las relaciones humanas, son “navegables” desde el otro lado de la pantalla, parece incrementarse la falta de empatía, el contacto personal, la dificultad en la comprensión y aceptación de la diversidad de tradiciones, costumbres, idiosincrasias y saberes. En una palabra, la capacidad humana de ponerse en la piel de otro ser humano.

Las Ciencias Sociales se convierten de forma indiscutible en una herramienta indispensable para paliar una carrera cada vez más veloz hacia la despersonalización de la identidad del yo a favor de una radicalización de un concepto globalizador del *nosotros* muy lejano al sentimiento de aceptación de todo aquel que no reúna los requisitos exigidos para la inclusión o pertenencia a un hipotético grupo homogéneo. Los estereotipos mandan, y la perspectiva se pierde en un entorno que fomenta la inclusión del individuo en ejércitos despersonalizados en los que impera una más que cuestionable igualdad identitaria, una hipotética cultura común.

No es labor de un día, pero sí labor del educador aquella en la que debe enseñar a aprender el concepto de *alteridad* desde el momento en el que se detecta el punto de inflexión en el que se pierde el respeto por el *yo*, a favor de un *nosotros* mal entendido. El aula ha pasado a convertirse en un reflejo de un mundo global en el que, cada día más, convergen y aprenden a convivir múltiples *egos* de muy diversa procedencia, condición, religión, tradiciones y costumbres. Y se hace cada vez más imprescindible que el alumno vaya tomando poco a poco

↪ ÍNDICE



menos inquisitorial con uno mismo. Y como primer paso, proponemos trabajar sobre una temática de permanente actualidad, la figura femenina, mediante las distintas perspectivas plasmadas artísticamente a lo largo de la Historia.

## EL REFLEJO DE MEDUSA

Ángeles o demonios, la representación plástica de la mujer es un tema en constante debate y estudio. Las figuraciones del cuerpo femenino han llenado páginas enteras mostrándonos las diferentes visiones nacidas en muy distintos periodos y corrientes artísticas. Son innumerables las propuestas que nos acercan en los museos a la rica y variada presencia del ser humano en femenino, plasmado en todo su esplendor en lienzos, esculturas, murales, tapices, cerámicas... La mujer en la guerra, en el poder, en el trabajo, la diosa, la *Mater* amantísima, el súcubo, la dama, la pícara, la reina, y así hasta mil infinitos rostros que no dejan de ser fragmentos de mujer, eso sí, en la mayoría de los casos, esplendorosos y bellos. La lectura artística, la valoración de la obra, el estudio del detalle, la descripción preciosista, son elementos evaluadores a nivel académico de incuestionable relevancia, pero, ¿por qué no ir más allá de una lectura estética, utilizando estas mismas fuentes con carácter didáctico? No nos referimos al uso académico que implícitamente entendemos, al placer del análisis colorista y la valoración técnica. Planteamos en este caso la utilización de nuestro patrimonio artístico como una herramienta que nos permita, en nuestro papel de educadores, enseñar a descubrir las infinitas percepciones de una misma realidad (Feliu y Hernández, 2011).

Pretendemos que el patrimonio rompa el escudo de Perseo, para enfrentarnos a los ojos de Medusa y no a su reflejo, sin quedar petrificados por nuestros propios estereotipos. Y ese viaje imaginado toma forma, a modo de ejemplo, en el planteamiento de un proyecto interactivo, que reúna a docentes y a alumnos de distintas nacionalidades, idiomas e idiosincrasias, mediante la utilización de las nuevas tecnologías dentro del aula.

No es motivo de este simposio entrar a valorar la importancia de las actividades culturales fuera del centro educativo; es un hecho incuestionable cuyo valor ha sido más que defendido por la comunidad docente. Pero esta actividad es, en numerosas ocasiones, de difícil consecución, bien por inoperatividad de la propuesta o por insalvables circunstancias físicas o geográficas. Es momento, por tanto, de utilizar los medios a nuestro alcance, desarrollando un proyecto, al que llamaremos *PROYECTO ASPASIA*, mediante el cual pretendemos acercar al alumno a las realidades culturales de otros alumnos mediante las visitas virtuales a obras representativas de la presencia femenina existentes en el patrimonio artístico de cada grupo participante, que deberán presentar mediante la aplicación de las TICs en los diferentes centros educativos participantes.

Los museos son espacios de aprendizaje (Álvarez, 2011); no somos ajenos a la museografía didáctica (Álvarez, 2013), pero queremos ir más allá. ¿Cómo se representa la belleza femenina

en un periodo concreto? Es más, ¿cuáles son las características que definen esa representación y cuánta es la influencia religiosa, ideológica o intelectual que define dichas variables? ¿Cómo han variado esas influencias a lo largo del tiempo? ¿Qué aspectos sociales y culturales han marcado las preferencias estilísticas en el arte? Y, sobre todo, ¿cómo vemos esos cambios con los ojos de nuestra realidad actual? ¿Somos capaces de valorar de forma crítica una concepción de la realidad femenina en un momento y ámbito concretos y tomar conciencia de nuestras propias concepciones y de las similitudes y diferencias de las mismas que tenemos con los demás?

Imaginemos alguna de las posibilidades que planteamos: visitas virtuales a obras de arte emblemáticas, que deben ser mostradas, explicadas y defendidas, desde el punto de vista de cada cultura, de cada periodo histórico, de cada ámbito social, político y económico. Debe plantearse el proyecto mediante la elección de una pieza concreta, que permita que los alumnos aprendan a investigar el porqué, cómo y cuándo de la obra que van a presentar, explicar los gustos y modas del momento en el que se desarrollaron, si supuso un motivo de controversia, a quién iba dirigido, quién los financiaba, qué paralelismos pueden encontrarse a través del tiempo en su propio espacio, el antes y el después de esos mismos modelos o temática artística...

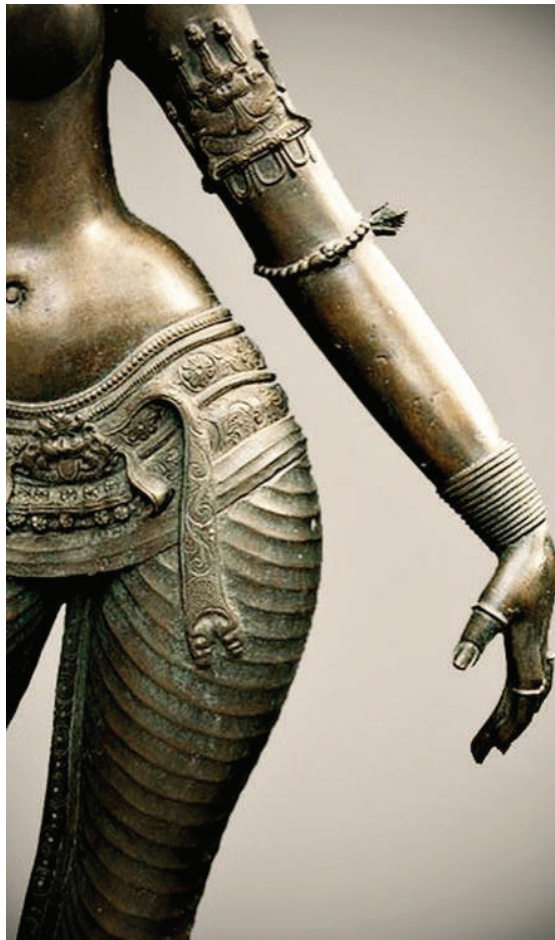
Hablamos de un proyecto cooperativo en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), que no elude el proceso presencial, en el que el rol del estudiante se transforma, convirtiéndolo en investigador y ponente y que fomenta el trabajo en grupo y, por tanto, el desarrollo de competencias interpersonales y cívicas. Alumnos con distintos lugares de residencia podrían, mediante la presentación de una pieza artística relevante de su patrimonio, exponer la visión que de la mujer en todas sus facetas ha quedado plasmada en el haber patrimonial de la sociedad en la que se encuentre inmerso. Fomentar el debate sobre las diferentes visiones y valorar los cambios producidos en el propio contexto, acercaría a los estudiantes no solo a una visión artística de la obra a tratar, sino a la propia imagen que de la misma tienen. Mostraría cómo ésta ha podido variar al estudiar de forma más concienzuda y profunda los diferentes aspectos —estéticos, históricos, culturales, sociológicos...—. Se busca el entendimiento, la comprensión, incluso la empatía del alumno con la obra que se cuestiona, paralelamente a la posibilidad de valorar las obras que expongan otros grupos. Comparar a la europea y tierna *Joven de la Perla* con la destructiva diosa hindú Kali o la diosa mexicana de la belleza femenina, las flores y las madres jóvenes Xochiquétzal, nacidas en muy distintos contextos y en muy distintos periodos de tiempo, debiera facilitar que el alumno se esforzara por entender el porqué de esas representaciones que forman parte de su patrimonio, en ocasiones tan alejadas de sus realidades actuales y propias. El fin, además de exponerlas a otros alumnos, realizar un ejercicio de asunción de las circunstancias que rodearon la creación artística. En definitiva, colocando al estudiante en el lugar del *otro*, mirando por los ojos del *otro*, comprendiendo porqué el *otro* plasmó artísticamente algo tan contundente y tan rodeado de controversia como son la

fisonomía y las capacidades femeninas y analizar cómo actuaríamos desde nuestra propia perspectiva, cuáles son los puntos de concordancia y divergencia y cómo afectan a nuestras relaciones personales.

El proyecto se plantearía en base a las representaciones femeninas a lo largo del tiempo, en temáticas concretas, enmarcados en títulos como por ejemplo:

- Arquitectura y Ciencia en femenino.
- Música y músicas.
- Mater amantísima.
- La Pluma y la Espada con nombres de mujer.
- Diosas amables... o no tanto.
- Reinas y cortesanas a través de los tiempos.

...Las posibilidades están abiertas a propuestas que puedan plantear los propios alumnos una vez iniciada la dinámica del proyecto, cuyo desarrollo planteamos a continuación.



Diosa Parvati. India (c.1200 d.C.).



Ante todo, debemos remarcar la importancia de la explicación del profesorado, y de la necesidad de dominio de las herramientas de apoyo que las nuevas tecnologías nos brindan. Vamos a posibilitar que el grupo de alumnos haga la elección de la obra a exponer; busque la información necesaria sobre la misma, en base a un esquema que deberá ser debatido en el aula sobre el que el docente plantee inicialmente, como por ejemplo el título de la misma, autor, técnica, data, marco histórico y papel de la mujer en el mismo, etc. A continuación, debe fomentarse el planteamiento de cuestiones como podrían ser los cánones de belleza: ¿son muy diferentes a los nuestros?, ¿qué detalles nos han llamado más la atención de la concepción estética que estamos analizando?, el tipo de representación, ¿muestra en su tratamiento la influencia de elementos históricos, religiosos, mitológicos, narrativos... del rol de la mujer en ese periodo?, el personaje representado: ¿es real?, ¿qué importancia tenía y qué papel jugó en su época? En definitiva, ¿cómo, cuánto y por qué afectó la visión existente de la condición femenina a la obra que estudiamos? Podemos dar múltiples ejemplos y referencias, puesto que el patrimonio conservado suele, en la mayoría de las ocasiones, favorecer esta dinámica didáctica.

El siguiente paso es presentar los recursos que se pueden utilizar para el proyecto, que van desde la visita virtual a través de una extensa lista de páginas web dedicadas al patrimonio histórico y a los museos, hasta la visita presencial con propuesta de intenciones. Se pueden sugerir actividades específicas que queden enmarcadas dentro del proyecto que estamos desarrollando, como una pequeña reseña histórica del periodo en el que se realizó la obra, una biografía del autor o autora, paralelismos en la temática contemporáneos, presentaciones de trabajos individuales o en grupo, planteamiento de debates, etc.

Una vez desmenuzada la obra, hay que plantear su presentación y defensa al resto del colectivo inmerso en el proyecto: la primera impresión va a ser, indiscutiblemente la estética, y ahí debemos incidir con la intención de romper estereotipos que impidan el desarrollo de esa capacidad que queremos se planteen, la toma de conciencia del propio *yo*. No se nos escapa la impresión que puede causar las redondeces de *La bailarina* de Fernando Botero, frente a la etérea *Jane Morris* de Rossetti o la crudeza doliente que expresa *La Columna Rota* de Frida Kahlo frente a la alegría desbordada de *Las Ninfas de la Danza* de Chabas. No menos revuelo puede crear la temática, como *Las Brujas* de Goya, las bailarinas egipcias de la XVIII dinastía o el cuestionable comportamiento de una monja medieval bailando con un fraile, plasmado en pergamino. Diferentes imágenes femeninas, diferentes conceptos, diferentes visiones, y todas ellas deben ser estudiadas y analizadas en su contexto por los alumnos, con la pretensión de inducir a la reflexión y a la contestación de una simple pregunta: “si tan diferente puede ser el punto de vista desde el que se trata artísticamente la figura femenina y tanta variación puede observarse a través del tiempo y del espacio, ¿cómo habrá de verse mi propia representación del *yo*?”. Lo que nos afecta, propicia un primer paso a la reflexión: “si no quiero ser visto con ojos críticos, ¿cómo he de criticar lo que veo por no ajustarse a mis roles? Dicha postura

es un permiso tácito a ser criticado, puesto que no puedo exigir que los demás se pongan en mi lugar si no hago lo propio.” Por tanto, la presentación que nos obligamos a ofrecer al conjunto de los colectivos que conforman el proyecto debe incidir en la importancia de ser capaces de deconstruir la imagen según la perspectiva que tenemos, aceptando la existencia de diferentes representaciones de la realidad, respetando la perspectiva ajena y realizando un ejercicio de asunción de nosotros mismos.

Una vez defendida *nuestra* obra hay que valorar las *otras*, las que representan el patrimonio artístico de los demás grupos. Esto implica la interacción con otras realidades, con otras conciencias, así como la autonomía interpretativa y la construcción del conocimiento en un proceso que enmarcaríamos en el desarrollo de una competencia fundamental: aprender a aprender, paso que implicaría que hemos “enseñado a aprender” porque hemos sabido “aprender a enseñar”. Y todo ello mediante el uso del patrimonio artístico, fuente inagotable de recursos para la Didáctica, y elemento necesario para enseñar a investigar, a conocer y a respetar.

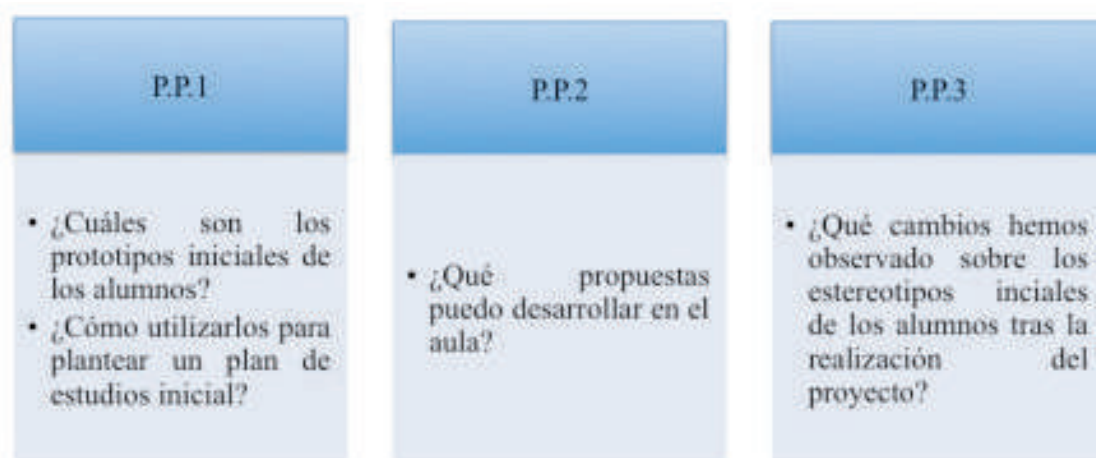
## EL PROYECTO

Título: *Proyecto Aspasia. Alteridad y Patrimonio.*

Problema central: ¿Cómo plantear el concepto de alteridad mediante el estudio de los cánones de belleza femenino representados en nuestro patrimonio artístico?

El proyecto nace ante la cada vez más creciente inquietud en el ámbito educativo y familiar sobre las percepciones de la belleza en los primeros pasos de la adolescencia. Se pretende una revisión por parte de los alumnos de sus propias concepciones, de la visión que de ellos mismo tienen, incentivando la autoestima, la empatía y el afianzamiento del propio *yo*.

Proponemos tres fases principales:



El proyecto se realizará fundamentalmente desde la perspectiva de la investigación cualitativa, atendiendo a los “Rasgos de la investigación cualitativa” expuestos por Flick (2004, p. 18): El objeto de estudio se convierte en el elemento que determina el método escogido. Planteamos un *estudio de caso* en el que el grupo sujeto de la investigación pertenece al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Se utilizarán instrumentos tanto observacionales — como participante completo en este estudio de caso (McKernan, 1999, p. 83)— y narrativos, como no observacionales, partiendo inicialmente de cuestionarios individuales y entrevistas abiertas centradas en el contenido del proyecto, realizadas con un criterio de especificidad que nos permitirá la adquisición de datos iniciales concretos y donde tendrá especial relevancia la profundidad y el contexto personal. Las respuestas obtenidas nos permitirán la confección de una serie de cuestiones que deberemos ir respondiendo a lo largo de nuestra investigación. Los debates de los grupos de discusión formarán el *corpus* de la propuesta una vez se vayan realizando las sesiones previstas, claves en nuestra investigación. El análisis formal de los datos recogidos deberá facilitarnos la existencia de estándares en los estereotipos, conceptualizaciones de la belleza, disgresiones interpretativas... y su posible variación a lo largo del proyecto realizado en el aula. Las conclusiones que nos permitan valorar los cambios producidos en los estereotipos iniciales tras la puesta en práctica de la propuesta, deberán esperar a la realización del proyecto, aunque esperamos que abra la puerta a descubrir, dentro de la aventura que supone para el alumno conformar su propio yo, cómo adquirir competencias y conceptos claves del área de las Ciencias Sociales, “identidad/alteridad, racionalidad/irracionalidad, creencias/valores, diversidad/desigualdad, interrelación/conflicto, cambio/continuidad, organización social (Prats, Hernández, López, Santacana, Miralles, Albert, Molina, Rivero, Fuentes y Gutiérrez, (2011, p. 222), como aprender a aprender, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la conciencia y expresiones culturales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (2011). *Museos españoles: Recursos didácticos online y Redes Sociales*. Recuperado en [www.educacontic.es/blog/museos-espanoles-recursos-didacticos-online-y-redes-sociales](http://www.educacontic.es/blog/museos-espanoles-recursos-didacticos-online-y-redes-sociales).
- Álvarez Domínguez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos, un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 22, pp. 93-116.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Feliú Toruella, M<sup>a</sup> y Hernández Cardona, F. Xavier (2011). *Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Prats Cuevas, J., Hernández Cardona, F. X., López Facal, R., Santacana Mestre, J., Miralles Martínez, P., Albert Tarragona, J. M., Molina Puche, S., Rivero García, M<sup>a</sup> P., Fuentes Moreno, C. y Gutiérrez González, J. M<sup>a</sup>. (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ed. Graó.

ANEXO

Un ejemplo: La f emina danzarina



*Bailarina en la barra*  
Fernando Botero (2001)



*Aspara (relieve)*  
Templo de Angkor Wat, Camboya (s.XII)



*Bailarina (relieve)*  
Monasterio de San Juan de la Peña  
Jaca, Huesca (ss, XI-XIII)



*Bailarinas*  
Mastaba de Akhouthot  
Egipto (c.2500 a.C.)



# EN LA PIEL DEL OTRO. LOS JUEGOS DE ROL COMO HERRAMIENTA PARA DECONSTRUIR LA ALTERIDAD EN EL AULA

Diego Alberto Rodríguez Santana

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una reflexión teórica sobre el potencial de los juegos de rol como herramientas didácticas que contribuyan a salvar las barreras de la alteridad en el aula de Secundaria.

Surge de un trabajo de fin de máster sobre el potencial didáctico de dichos juegos que me permitió acceder al conocimiento de varias experiencias educativas en institutos y universidades de España bastante satisfactorias al respecto.

Estas experiencias dejaban entrever, básicamente, que el empleo de estos juegos favorecía un aprendizaje por inmersión que mejoraba la capacidad de los alumnos y alumnas de empatizar con el objeto de estudio, al tiempo que favorecían la puesta en práctica de dinámicas de interrelación basadas en la escucha activa, la participación y la cooperación.

La relación de estos aspectos con la deconstrucción de la alteridad, tanto en su percepción social como en su dimensión real e inmediata, parecía evidente, y una reflexión sobre su empleo en el aula con este fin parecía oportuna y pertinente.

## ¿QUÉ SON LOS JUEGOS DE ROL?

No existe una definición concreta para los Juegos de Rol. Ello se debe a la profusión de características que forman parte de esta actividad lúdica, que hace que los diferentes manuales de rol opten por definiciones ambiguas y amplias.

Antonio Roda establece una definición más en consonancia con nuestro propósito al abordar este tema:

*Un juego de rol es una actividad lúdica consistente en interpretar uno o varios personajes en un relato; como juego, es libre en su elección y está sometido a reglas, que serán particulares para cada juego de rol en concreto. Como interpretación, consiste en intentar no ser uno mismo, tomando decisiones e intentando actuar como el personaje del mundo de juego. Y como narración es un relato interactivo, en un entorno imaginario, donde se encontrará con otros personajes en diversos escenarios, moviéndose a través de las acciones que determine y los acontecimientos que le ocurran (Roda, 2010, p. 192).*

[↪ ÍNDICE](#)

De esta forma, podemos decir que lo realmente interesante de los juegos de rol, en relación a su explotación como herramienta didáctica, es que tienen el potencial para desarrollar un aprendizaje motivador y significativo, a través de la interacción social entre varios participantes que asumen unos papeles imaginarios con los que toman decisiones y resuelven conflictos en entornos igualmente imaginados mediante la colaboración y la asunción de unas normas comunes.

## HISTORIA Y TIPOLOGÍA DE LOS JUEGOS DE ROL

Los juegos de rol aparecen en los años 70 en Estados Unidos, como alternativa más narrativa a los *war games* o juegos de estrategia, a través de los que se recreaban batallas históricas sobre un tablero de cartón o papel. Posteriormente, fueron evolucionando de forma independiente hacia estructuras lúdicas más relacionadas con la narración y la simulación, abarcando prácticamente todas las ambientaciones, históricas o fantásticas, posibles. Su llegada a España en la década de los 80 no fue diferente a la de otros países de nuestro entorno, con un auge de ventas, y la rápida aparición de juegos elaborados en nuestro país.

Podríamos agrupar los juegos de rol siguiendo diversas variables: según el tipo de ambientación, su género, su modalidad, etc. Para nuestro trabajo, optamos por la agrupación según su ambientación y según su modalidad, que ya plantearan Roda (2010, pp. 193-199) y Maté Puig (2015, p. 2).

Según su modalidad encontramos:

- *El juego de rol de mesa*: ideal para grupos reducidos, potencia la interacción verbal de los participantes, la narración y la cooperación, al tiempo que facilita al docente la tarea de atender a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas. Es a éste al que me voy a referir durante el desarrollo del trabajo, al considerarlo más efectivo pedagógicamente y con un papel más activo por parte del docente.
- *El juego de rol en vivo*: ideal para grupos numerosos, puede realizarse en grandes espacios, fomenta la interacción física y la expresión corporal. Dotado de herramientas de atrezzo, favorece la inmersión y está más cercano a la dramaturgia.
- *Los videojuegos de rol*.
- *El juego de rol por escrito*.

Una clasificación según la ambientación también resulta muy útil para nuestro propósito pedagógico, destacando dos tipos concretos:

El mundo real: ya sea mediante una adaptación literaria o cinematográfica. Se basan en la investigación de la realidad pasada o presente, y la representan sin alteraciones. Su principal



valor es que fomentan la investigación fuera del juego, para profundizar en los conocimientos sobre cultura, tecnología, acontecimientos históricos, etc.

El mundo real alterado: presenta ciertos cambios respecto a la normalidad de nuestro mundo, “desde alteraciones en la historia hasta que lo fantástico sea posible y viva oculto o en público” (Roda, 210, p. 197).

## **FUNCIONAMIENTO DEL JUEGO DE ROL**

Los juegos de rol tienen una mecánica bastante simple formada por varios elementos en los que merece la pena detenernos momentáneamente:

- Director o directora de juego: también denominado “Narrador”, “Máster” o “Guardián”, en función del juego utilizado. Es una suerte de árbitro encargado de aplicar el reglamento para la resolución de las acciones, desarrollar la trama, e interpretar a los “personajes no jugadores”.
- Personajes Jugadores: son jugadores y jugadoras que asumen el papel de un personaje de ficción que ha sido diseñado previamente siguiendo el reglamento del juego.
- La Ambientación: es el entorno en el que se desarrolla la partida, y se corresponde con un mundo o universo de juego ficticio más o menos cercano a la realidad histórica.
- Aventuras: se denomina así a las diferentes partidas que se pueden desarrollar en ese mundo de juego. Al igual que en la literatura, una aventura posee un inicio, un desarrollo que viene condicionado por las decisiones de los jugadores durante el mismo y un desenlace, también consecuencia, hasta cierto punto de esas decisiones.
- El Sistema de Reglas: condensa todas las reglas relacionadas con la creación de los personajes, la resolución de las acciones y la evolución de dichos personajes. Esto último es un elemento a tener en cuenta: en un juego de rol, los personajes “crecen” conforme avanzan en sus aventuras por el mundo de juego.
- Dados: en un juego de rol los personajes acometen acciones en las que las probabilidades de éxito varían en función de sus capacidades y habilidades, el entorno y el azar. Para representar esto, los juegos de rol suelen usar dados de diferentes formas geométricas que representan esa incertidumbre.

## **POR QUÉ UTILIZAR LOS JUEGOS DE ROL? UNA NUEVA SOCIEDAD, UN NUEVO APRENDIZAJE**

Nos encontramos en un momento de cambio profundo en la historia de la humanidad.

Con Internet como eje vertebrador de todo este cambio, las sociedades asisten a una era de la información donde las noticias de una parte del planeta son conocidas, comentadas y analizadas en el otro extremo del mismo en cuestión de segundos.

Estos procesos han propiciado también un cambio que, en cierto sentido, no es sino la confirmación de una sospecha histórica: el asentamiento definitivo en la mentalidad global del principio de incertidumbre. El futuro no es predecible, no existe de una forma garantizada y sólida.

En esta nueva era, la concepción tradicional del aprendizaje y del manejo de los conocimientos se ha vuelto simplemente ineficaz. La acumulación de conocimientos con el fin de demostrar la autosuficiencia se ha vuelto obsoleta. La nueva situación requiere de profesionales que trabajen en equipo, capaces de colaborar y con capacidad para aprehender el conocimiento requerido cuando sea necesario.

Tal y como plantea E. Morín, el nuevo nudo gordiano de la Humanidad es la comprensión. Y no sólo la comprensión intelectual, para la cual elementos como la explicación o la inteligibilidad de la comunicación pueden ser suficientes; sino la comprensión humana, que implica la intersubjetividad y la internalización del texto y el contexto, del todo y las partes. En definitiva, convertir la empatía en una habilidad a entrenar, una nueva base sobre la que asentar las relaciones humanas (Morín, 2002, p. 48).

Convertir el “alter ego” en el “ego alter” es uno de los grandes retos de la escuela democrática del futuro, máxime cuando nuestras sociedades experimentan una nueva realidad más compleja y cambiante, fruto de los movimientos poblacionales y las exigencias de una economía mundializada. Nuestros alumnos y alumnas se enfrentan a unas aulas diversas, cambiantes, donde conviven elementos culturalmente variados y concepciones sociales, ideológicas, religiosas y culturales diferentes y ajenas. La alteridad, en todas sus formas, ha venido para quedarse, y es nuestra obligación como educadores y educadoras no sólo aceptarla, sino comprenderla y emplearla como elemento enriquecedor de nuestro alumnado y de nuestra sociedad.

Todo ello desemboca, como era de esperar, en una nueva concepción de la escuela. Ésta se convierte en un espacio donde inculcar valores como la solidaridad, respeto hacia los demás, tolerancia, etc.; así como la capacidad de emprender, la toma de decisiones o la autonomía.

Además, la legislación educativa, al hilo de las nuevas necesidades sociales, da gran importancia al aprendizaje de las actitudes y los valores, que paradójicamente suelen ser los aspectos menos trabajados en la escuela tradicional. Llegar a las actitudes a través de la racionalización, de lo puramente conceptual, no implica que ese aprendizaje haya sido significativo: “no es lo mismo aprenderse de memoria los artículos de la Declaración de los Derechos Humanos que reflexionarlos y valorarlos” (Grande de Prado y Abella García, 2010, pp. 65-66).

## ¿APRENDEMOS JUGANDO?

Los juegos de rol, por su capacidad para generar situaciones de inmersión que favorecen la empatía y obligan a la toma de decisiones y a la resolución de conflictos, pueden constituir una estrategia interesante para significar esos aprendizajes y favorecer los valores y actitudes con los que se quiere constituir la sociedad democrática del futuro (Carbó y Pérez, 2010: 162).

Al interpretar otros papeles, los juegos de rol propician que los participantes puedan ponerse en la piel, de forma ficticia, de minorías raciales o religiosas, otros estamentos o grupos sociales y alteridades sociales de todo tipo. Además, pueden desarrollar tramas en las que el motivo principal sean situaciones de problemática social como la discriminación en todas sus formas o los dilemas morales (Grande de Prado y Abella García, 2010, p. 67). Todo ello fomenta una comparación de puntos de vista que contribuye al alejamiento del etnocentrismo de las sociedades actuales (Grande de Prado y Abella García, 2010, pp. 68-69) y del egocentrismo que contribuye al desarrollo de visiones sesgadas y reduccionistas del otro/otra.

Los juegos de rol, no sólo a través de las cuestiones planteadas en su desarrollo, sino también por las particularidades de sus dinámicas de funcionamiento internas, pueden permitir el desarrollo de la tolerancia en dos de los cuatro niveles que ya comentara Morin: el de la aceptación de la diferencia y el del respeto de las ideas antagónicas (Morin, 2002).

Los jugadores y jugadoras, al estar obligados a cooperar para lograr los objetivos marcados, deben comunicarse y expresarse respetando las opiniones divergentes, y valorando a los individuos por sus ideas y su predisposición para colaborar, sin prestar atención a cuestiones de género, religión o posición social. Por otro lado, al asumir identidades ficticias diferentes, en un marco socio-histórico concreto, pueden empatizar con realidades sociales ajenas, al “vivir” de forma virtual las dificultades y condicionantes que, en un tiempo y un espacio concretos, jalonaban la realidad cotidiana de esos personajes ficticios.

De esta forma, los juegos de rol favorecen la apertura simpática hacia los demás, y la interiorización de la tolerancia, bases éstas del desarrollo de una “ética del ser humano” fundamental para despojar a la alteridad de sus componentes peyorativos o extraños, y considerarla como parte de la totalidad humana (Morin, 2002, pp. 51-53).

## LOS JUEGOS DE ROL Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Tradicionalmente, las Ciencias Sociales han chocado de forma recurrente con dos grandes escollos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la motivación y la significación de los conocimientos que les son propios.

Los alumnos y alumnas encuentran los contenidos de las Ciencias Sociales abstractos y aburridos. El pasado se muestra para ellos y ellas como algo lejano, descontextualizado y

carente de sentido. ¿Quiere esto decir que las Ciencias Sociales no han entendido la nueva realidad educativa? ¿O tal vez han perdido utilidad en el mundo actual? Ambas preguntas deben ser respondidas con un “no” rotundo. La escuela moderna, con su acento en la necesidad de educar competencialmente antes que en base a contenidos inconexos, y la programación curricular desarrollada por las instituciones educativas, depositan en las Ciencias Sociales una nueva responsabilidad que va más allá de la simple transmisión del conocimiento.

Pilar Benejam, apoyándose en autores como Dewey, Pagés o Fien, plantea que “el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” (Benejam, 1997, p. 47), planteando una serie de contenidos clave que los alumnos y alumnas deben manejar como individuos y ciudadanos en el futuro (Benejam, 1997, pp. 79-80):

- Identidad-Alteridad: el autoconocimiento y la autoaceptación, así como el conocimiento y la aceptación de los demás.
- Racionalidad-Irracionalidad: conocer la multiplicidad de causas y consecuencias que envuelven todo acontecer, ya sea cotidiano o histórico.
- Continuidad-Cambio: el mundo es cambiante, aunque algunas cosas permanezcan. El cambio en sí mismo no es algo negativo, sino una alternativa y una oportunidad para elaborar cosas mejores.
- Diferenciación: supone tomar conciencia de la desigualdad como problema de índole social y humana, y de la diversidad como elemento enriquecedor de las sociedades.
- Conflicto de valores y creencias: los valores y creencias no siempre responden a una elección consciente, sino a una visión del mundo, del entorno y de la persona misma heredados a través de pautas culturales y sociales.
- Interrelación: el mundo es construido por los individuos. Es necesario relacionarse con los demás para construir nuevas relaciones que eludan el conflicto.
- Organización Social: es preciso, para favorecer la convivencia pacífica, dotarnos de una organización social democrática, donde el poder se distribuya y donde se diferencie lo razonable, lo necesario y lo conveniente de aquellas normas o costumbres fuera de lugar o erosionadas por el tiempo.

Todos estos aspectos y valores sitúan a las Ciencias Sociales en una posición de tremenda importancia en el marco de la enseñanza, y los juegos de rol pueden colaborar, como estrategia metodológica, a inculcar estos valores en el alumnado.

Así, Sevillano Pareja afirma que “estos juegos son herramientas excepcionales para desarrollar la empatía, la cooperación y la socialización; y, además, fomentar la tolerancia y la responsabilidad” (Sevillano Pareja, 2008, pp. 646-648).

Como podemos ver, la relación con los principios enunciados por Benejam y citados anteriormente es más que evidente.

Al mismo tiempo, los juegos de rol se han desvelado como poderosas herramientas motivacionales, que estimulan el aprendizaje y generan un acercamiento más positivo de los y las estudiantes a las Ciencias Sociales (Maté Puig, 2015, p. 4).

## ALGUNAS APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DESDE LOS JUEGOS DE ROL

Como comentábamos al comienzo de este trabajo, no son muchas las experiencias llevadas a cabo en nuestras aulas que tengan a los juegos de rol como protagonistas. Con todo, existen algunas experiencias en diferentes niveles académicos que merece la pena reseñar.

Juan Ramón Carbó e Iván Pérez, desde la Universidad de Salamanca, desarrollaron en 2010 una experiencia didáctica con el juego de rol como eje vertebrador orientada a la enseñanza aprendizaje de la Historia Antigua en el ámbito universitario. Para ello, emplearon un juego de rol de género histórico denominado S.P.Q.R. (Senatus Populusque Romani). El experimento se prolongó durante seis años, de 2002 a 2008 y sus conclusiones fueron publicadas en un interesante artículo (Carbó y Pérez, 2010).

Se trataba de varias partidas ambientadas en el Alto Imperio Romano con licenciados, doctores y alumnos universitarios, hombres y mujeres; así como profesionales de distintos ámbitos, como participantes. Sus objetivos principales eran:

*Comprobar la viabilidad de usar un juego de rol de temática histórica y ambientado en época antigua durante un tiempo mínimo de la duración de una asignatura relacionada, y un tiempo máximo de los años de duración del grado, a expensas del interés demostrado por los participantes (y) valorar el grado de construcción del conocimiento alcanzado por los participantes, que habían comenzado el juego con un diferente nivel de conocimientos previos sobre el tema (Carbó y Pérez, 2010, p. 160).*

La partida colocaba a los jugadores y jugadoras en la piel de distintos personajes del mundo romano antiguo (senadores, miembros del orden ecuestre, soldados, filósofos) pertenecientes a distintos pueblos (romanos, hispanos, celtas, etc.) que vivían situaciones diversas en entornos como Roma, Herculano, Pompeya etc.

Esas situaciones abarcaban aspectos de la vida cotidiana en Roma, moviéndose por espacios como casas, calles, termas, tabernas, teatros y anfiteatros. En estos espacios, a través de las tramas que se desarrollaban narrativamente, los participantes tomaban contacto con la vida social romana, el funcionamiento de las ciudades y de las instituciones, la burocracia, las ideologías, las perspectivas de los pueblos bárbaros, sometidos y libres, ante Roma y su dominio, etc.

Según comentan los artífices del experimento, los jugadores “mejoraron significativamente sus conocimientos conceptuales, pero también pudieron observarse cambios procedimentales y actitudinales muy positivos” (Carbó y Pérez, 2010, p. 162).

## CONCLUSIONES

Hablar de alteridad supone hablar de diferencia, y la diferencia es la base de la evolución de la Humanidad en un sentido histórico y social.

El deseo de asimilar la diferencia, o más bien de aceptarla y comprenderla como vía para evitar el etnocentrismo y sociocentrismo que hacen peligrar la continuidad de las sociedades democráticas no es algo nuevo. Se ve ya en el desarrollo de la escuela inclusiva, que buscaba fomentar el desarrollo democrático y la cohesión social desde el ámbito educativo.

Después de lo expuesto en este trabajo, creo firmemente que los juegos de rol constituyen una herramienta didáctica poderosa para favorecer un aprendizaje integrador. Su estructura interna potencia la colaboración y la comunicación, y sus mecánicas preparan a los alumnos y alumnas para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la búsqueda dialogada de soluciones, objetivos últimos que persigue la concepción actual de la educación formal.

Además, su aspecto lúdico le otorga grandes capacidades como elemento motivador, algo de lo que las Ciencias Sociales han estado siempre necesitadas, y ahora, en unas sociedades donde el espacio para la reflexión es cada vez más pequeño, tal vez lo estén más que nunca.

Los juegos de rol pueden suscitar un aprendizaje por inmersión a través de la asunción de identidades ficticias, y es precisamente a través de ese juego de identidades cambiantes como se produce una deconstrucción de la alteridad. A través del juego, los alumnos y alumnas realizan un ejercicio de empatía donde la realidad propia y la ajena se intercambian y los límites entre el “yo” y el “otro”, sea este cultural, de género, social, etc., se desdibujan y confunden. De esta forma es más fácil asumir la relatividad de las posiciones humanas y percibir la diferencia como un enriquecimiento antes que como un lastre. Como dije anteriormente, el *alter ego* pasa a ser un *ego alter*, a través de la empatía generada por la “vivencia virtual” de condiciones sociales, económicas, culturales, etc, diferentes.

La alteridad, la diferencia, adquiere así un nuevo matiz. Pasa de ser una etiqueta separadora a adquirir carta de naturaleza como rasgo de la condición humana: el ser humano lo es porque es diferente, diverso. Y esa diversidad deja de definir a los individuos por oposición para convertirse en un elemento enriquecedor lleno de potencialidades para propiciar un *ganar-ganar* en las relaciones humanas a cualquier nivel.

Pero también soy de la opinión, como dice Mario Grande de Prado, de que los juegos de rol no son el Santo Grial de la educación, y no van a sustituir a todas las demás herramientas que un docente tiene a su alcance para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos

(Grande de Prado y Abella García, 2010, p. 70). Sus debilidades son evidentes y en algunos casos insalvables, al menos teniendo en cuenta cómo está diseñada la programación educativa formal actual.

El hecho de que funcionen con grupos pequeños obliga a plantear su uso como actividad complementaria o como elemento de refuerzo de aspectos vistos y tratados en el aula previamente.

Mientras las aulas españolas estén pobladas por una media de 30 alumnos para cada profesor o profesora, será muy difícil aplicar esta herramienta de forma generalizada, más allá de unas horas de tutoría o como actividad extra de carácter voluntario, tal y como plantean Juan Ramón Carbó e Iván Pérez (Carbó y Pérez, 2010, p. 164).

Además, el apego a la enseñanza tradicional, conceptual, transmisiva y unidireccional presente en los libros de texto aboca al docente a emplear grandes dosis de su tiempo libre, su energía y su creatividad si quiere implementar estas herramientas en el aula (apenas hay estudios pedagógicos que orienten el uso de los juegos de rol para su trabajo en el aula, teniendo en cuenta edades, contenidos, etc.).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, V. y Grande de Prado, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: percepciones de docentes en formación y estudiantes de secundaria. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11 (3), pp. 27-54.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Horsori.
- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de la teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 53-69). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Horsori.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Horsori.
- Carbó, J. R. y Pérez, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11 (3), pp. 149-167.
- Echeita, G. (2014). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J. C. Torrego y A. Negro, A (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Ed.



- Grande de Prado, M, y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11 (3), pp. 56-84.
- Magaña, J. (2014). *Juegos de rol y educación: una aproximación pedagógica*. Autopublicación.
- Maté, I. (2015). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. V *Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*, Barcelona. UAB, pp. 1-12.
- Pagés, J. (1997). El currículo de Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 15-31). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Horsori.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 97-121). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Horsori.
- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 11 (3), pp. 185-204.
- Sevillano Pareja, H. (2008). *Estudio del sector editorial de los juegos de rol en España: historia, tipología, perfil del lector, del autor, del traductor y del editor*. Salamanca: Dpto. de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Salamanca.

# HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA INCLUSIÓN: LA ALTERIDAD DE LAS “ROJAS” FRENTE AL UNIVERSO FEMENINO FRANQUISTA

**Matilde Peinado Rodríguez**  
Área de Didáctica de las Ciencias Sociales  
Universidad de Jaén  
mpeinado@ujaen.es

## INTRODUCCIÓN

A pesar del avanzado corpus legislativo que, en materia de igualdad de género, rige nuestro país, la cotidianidad nos muestra diariamente reminiscencias de una ideología patriarcal alimentada y fortalecida durante más de cuarenta años de dictadura en base a un modelo de feminidad que se articuló desde la aniquilación de la otredad, la discriminación y la eliminación de la pluralidad de trayectorias del colectivo femenino. En este trabajo nos proponemos que nuestro alumnado de 4º de la ESO entienda que la igualdad sólo se construye desde el reconocimiento de las alteridades, de las vidas silenciadas, y para ello hemos seleccionado como herramienta didáctica diferentes expedientes de mujeres condenadas por el Tribunal de Responsabilidades Políticas (1939-1975), cuyas acusaciones nos permiten deconstruir un unívoco modelo de feminidad, que albergó entonces y perpetúa aún antiguas y nuevas formas de discriminación sexista.

La comunicación que presentamos se vertebra en torno a dos objetivos fundamentales: construir la igualdad desde el análisis que subyace y articula todo ejercicio de exclusión y que el alumnado entienda cómo la alteridad, que fue utilizada como herramienta de discriminación, es en realidad plataforma para la inclusión, reconocimiento e integración.

Las lagunas en el análisis de la historia del colectivo femenino son aún inmensas en el currículum escolar y, consecuentemente, en la sociedad, y se fundamentan, a nuestro entender, en un punto de partida erróneo: obviar la pluralidad de los itinerarios de las mujeres, una pluralidad ideológica —tenemos que hablar de feminismos, no de feminismo— y, fundamentalmente, una pluralidad socioeconómica, resultante del cruce de las categorías clase social y género (Peinado y García, 2015).

Existe una amplia y extensa trayectoria historiográfica en torno al patriarcado o el modelo de mujer diseñado por el estado franquista, pero el análisis de dicha institución desde las creencias, valores y principios que se vieron obligadas a asumir las mujeres de aquella época es una línea de investigación que se inició en las dos última décadas del siglo XX, con trabajos de investigación ya clásicos, como los realizados por Amparo Moreno (1987), Marina Subirats (1988, 1994), Pilar Ballarín (2001) o Montserrat Moreno (2000), entre otros, y sus aplicaciones

al campo de la educación continúan siendo testimoniales (Peinado, 2012; Peinado y García, 2015, Gómez Bravo y Pallol, 2015).

En tanto que la “feminidad” franquista es un discurso construido, carente de esencialidad, puede ser primero cuestionado y después deconstruido, un ejercicio que realizaremos en base a tres parámetros: la selección de algunas de las pautas de la situación-problema como modelo didáctico, la microhistoria como herramienta metodológica y el análisis de las fuentes documentales (expedientes del Tribunal de Responsabilidades Civiles)<sup>1</sup> contrastadas a la luz de la normativa legal que, en materia de igualdad, rige el ejercicio de una ciudadanía democrática de la que ellos y ellas forman parte activa y responsable.

### **CONSTRUIR LA FEMINIDAD EN EL FRANQUISMO: HACIA LA ANIQUILACIÓN DE LA ALTERIDAD**

Como ya hemos defendido en investigaciones anteriores (Peinado, 2014), analizar el concepto de feminidad diseñado por el franquismo y su proyección social en el siglo XX, nos ofrece nuevas herramientas de reflexión para entender la pluralidad de caminos recorridos por las mujeres como resultado no sólo de un análisis de género, sino también de clase, pues entendemos que sólo desde dicha reflexión es posible una consecución real y efectiva de la igualdad en nuestro país.

La “crisis de valores” que se había vivido con la República fue interpretada como una amenaza a los principios que tenían que ver con la utilización del poder, tanto en el orden simbólico como en la realidad práctica, con la conquista o sometimiento del otro. Era, en definitiva, una crisis de género, obviamente, del género femenino (Peinado, 2012, p. 33) cuya solución pasaba por el refuerzo del viejo modelo patriarcal mediante el ejercicio de una represión sexuada, que las castigaba por haber quebrantado las pautas de comportamiento tradicionalmente atribuidas a su género (Gómez Bravo y Pallol, 2015). Por eso, la formación y educación femenina se convirtió en una cuestión de Estado, formación que debía ir encaminada a la plena identificación con un modelo cultural propio, específico para su género, dotado de unas particulares virtudes que constituyen la esencia de la “mujer de su casa” de “una mujer decente”: ellas simbolizan una modelización de niñas y jóvenes que formaba parte no sólo de un sistema estatal formativo, sino en un sentido amplio, de la cultura dominante.

---

<sup>1</sup> El 9 de febrero de 1939 el primer gobierno franquista promulgó la Ley de Responsabilidades Políticas “...reconociendo la necesidad de reconstrucción espiritual y material de la patria, buscando liquidar las culpas contraídas por quienes contribuyeron a forjar la subversión”. Estuvieron en vigor hasta el 13 de abril de 1945, y como expone Abad Buel (2005) nacieron para institucionalizar la represión económica del vencido.

En este proceso las mujeres del régimen, las mujeres de derechas, se erigen en modelo de espiritualidad femenina, de encierro en el hogar, de perfección moral, modelos de madre y esposa frente a “... *esas prostitutas, libertinas, mujeres públicas... esas rojas*”, que son encausadas, como afirma Pura Sánchez (2009, p. 13), porque habían realizado una doble transgresión social y moral: ocuparon el espacio público de la política, que supuestamente no les pertenecía y abandonaron la subalteridad del espacio doméstico y las *labores propias de su sexo*. Se atrevieron a vestir como hombres, a portar y amenazar con pistolas, a vivir amancebadas... se desnaturalizaron como mujeres, de ahí que se apele de manera reiterada en las acusaciones, como veremos en los expedientes, a su “dudosa moral” como agravante para las condenas: ser mujer y vencida, fue, por tanto, como veremos en los expedientes, una doble condena<sup>2</sup>.

## HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ALTERIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

En la actualidad, disfrutamos en nuestro país de un avanzado corpus legislativo en materia de igualdad, que se materializó en las leyes orgánicas 1/2004 (De protección integral contra la violencia de género) y 3/2007 (Para la igualdad efectiva de hombres y mujeres), y tuvo su reflejo en el ámbito educativo mediante la Ley Orgánica 2/2006, que, a este respecto, contempla que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado, entre otras, las siguientes capacidades:

- a) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- b) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Con tal finalidad, las Administraciones públicas debían promover la inclusión, en los planes de estudio de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, así como las investigaciones especializadas en dicha materia y su aplicación al ámbito educativo.

Sin embargo, consideramos que no se ha producido en el ámbito educativo una reflexión en torno a la herencia cultural femenina en la que nacemos, pensamos y vivimos necesaria para hacer posible la igualdad en todos los ámbitos de la realidad social, es decir, la normativa en materia de igualdad necesita una impregnación real en la cotidianidad de los mujeres y

---

<sup>2</sup> Abad, Heredia, y Macías, (2008), utilizan el término “represión sexual” por representar una anulación de la ciudadanía femenina, por un lado, y por utilizar mecanismos represivos que atacaban directamente a los elementos característicos de la feminidad por otro.

hombres de nuestro país, y en concreto de nuestro marco competencial educativo, Andalucía: la violencia de género es una lacra que persiste en todos los grupos de edad; antiguas formas de violencia y discriminación sexista conviven con otras nuevas que acampan entre la población adolescente, evidenciando la urgencia de ampliar las disposiciones en materia de igualdad en el ámbito educativo, un objetivo que fundamenta la redacción del Anteproyecto de Ley de Modificación de la Ley 12/2007 para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, de 31 de agosto de 2015 .

En el mismo se contempla una modificación del artículo 15 de la ley 3/2007, dedicado a la promoción de la igualdad de género en los centros educativos, en cuyo apartado tercero expone que la Administración educativa andaluza garantizará que los centros educativos faciliten un mayor conocimiento de las discriminaciones que dificultan la plena igualdad de las mujeres mediante actuaciones y actividades dirigidas, entre otros aspectos a:

- a) Hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la política, la ciencia, la cultura y el desarrollo de la sociedad.
- b) Incorporar el aprendizaje de métodos para la resolución pacífica de conflictos, la gestión de las emociones y de modelos de convivencia basados en la diversidad, la tolerancia y en el respeto a la igualdad de mujeres y hombres, y visualizar ante el alumnado a los grupos de mujeres en situación de múltiple discriminación.

Para materializar dichas actuaciones se añade un nuevo artículo 15.bis denominado *Integración de contenidos curriculares*, donde señala que la administración educativa integrará en todas las áreas de las diferentes etapas educativas seis objetivos coeducativos, de los que destacamos los dos primeros por estar plenamente relacionados con el trabajo que presentamos:

El tratamiento del currículo garantizará un desarrollo personal integral y en igualdad del alumnado promoviendo la eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, construidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a la cultura patriarcal a mujer y hombres.

La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo los contenidos que se imparten.

La propuesta didáctica está pensada para el alumnado de 4º de E.S.O, en el marco de la asignatura de Ciencias Sociales (Historia), donde trabajaremos desde la unidad didáctica denominada “La dictadura de Franco en España”, y en concreto en relación al epígrafe “3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975”<sup>3</sup>.

---

3 BOE (3/1/2015).

## PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Un hecho histórico que se analiza como situación-problema, parte del reconocimiento de diferentes puntos de vista, refiriéndonos con ello a la existencia de “otro-pasado” (Dalogeville, 2003), que entra en contradicción con las interpretaciones ya existentes, es decir, sitúa al alumnado en la génesis del discurso que habitualmente reproduce, dotándolo de sentido al convertirse en agente activo en el proceso de construcción y análisis crítico de la historia, donde los y las docentes, en la propuesta que presentamos, han creado las condiciones necesarias para la misma a partir de materiales documentales que deben fomentar en el alumnado lo que dicho autor denomina disonancia cognitiva y que Piaget identificaría como principio de desequilibrio, todo ello enriquecido, como afirma González Marzo (1996, p. 27), por la iniciación a los y las discentes en el ámbito de la investigación y la aplicación de unas pautas de reflexión y análisis crítico.

Este trabajo se inserta en una línea historiográfica que fomenta el encuentro entre lo disciplinar y lo curricular, donde la microhistoria se erige en una herramienta metodológica idónea para trabajar de forma inductiva, profundizando, de esta forma, en el universo ideológico de sus protagonistas. Para ello, hemos realizado previamente un vaciado de los expedientes de responsabilidades políticas de todas las mujeres de la provincia de Jaén entre 1939 y 1942<sup>4</sup>, seleccionando fragmentos de cinco de ellos<sup>5</sup> que nos han parecido especialmente significativos para analizar aquellas acusaciones que, siguiendo nuestro planteamiento argumental, se erigen en agravantes de condena para el colectivo femenino, por considerarse contrarias al único modelo de feminidad permitido por el universo franquista.

El trabajo con las fuentes documentales, como veníamos exponiendo, tiene como objetivo contrastar la historiografía precedente, desarrollada en forma de contenidos, objetivos y competencias correspondientes al marco curricular de la asignatura, con otro-pasado, que aunque conocido en el ámbito de la investigación, difícilmente llega a las aulas, y es imprescindible para entender la historia social del siglo XX en nuestro país.

Para trabajar con los documentos procedemos a explicar, también en el contexto del grupo-clase, cómo se va a llevar a cabo la propuesta didáctica:

- a) Inicialmente se agruparán en 5 pequeños grupos, compuestos por 5-6 personas según la ratio, y se les repartirá a cada uno de ellos un texto compuesto por un fragmento de los delitos de los que fueron acusadas distintas mujeres así como la condena que se les

---

4 Como exponen Feliu Torruella y Hernández Cardona (2013, p. 73) los archivos documentales son una magnífica herramienta didáctica para abordar el estudio de la Guerra Civil y posguerra en las aulas de Educación Secundaria; los archivos locales son un espacio idóneo y cercano al alumnado que cuenta con numerosa documentación al respecto.

5 Ver anexo 1.

- impuso. Deben analizar la información y poner por escrito las reflexiones que les suscite, recuperando, si lo estiman conveniente, frases textuales de las sentencias.
- b) Se les pide a continuación que busquen información y elaboren un vocabulario, teniendo en cuenta el contexto en el que se utilizan los siguientes vocablos y quien las utiliza, presentes en las acusaciones: agrupación de mujeres antifascistas, “revolución roja o dominación roja”, rebelión militar, 18 de julio, “Casa del pueblo”, “liberación de la zona”, “pena capital” “La Internacional”, UGT, “vida marital”, maqui.
- c) Seguidamente se trata de que analicen la situación de las mujeres en este contexto y valoren la evolución del colectivo femenino en nuestro país en los ámbitos socioeconómico, ideológico y legal; para orientar dicha reflexión les proporcionaremos una batería de preguntas; sirvan como modelo las siguientes:
- c.1) ¿Por qué se consideraba un delito o agravante del mismo que las mujeres ocuparan cargos públicos? ¿Y que llevaran pistola o pantalones? ¿Y que fueran vestidas de hombre?
- c.2) ¿Por qué era argumento para una condena que una mujer viviera “amancebada” o ejerciendo “vida marital”, sin estar casada, a pesar de ser un aspecto de índole privada? ¿Crees que lo sería igualmente si se tratara de un varón?
- c.3) ¿Crees que todas las mujeres encausadas se dedicaban exclusivamente a “sus labores”? ¿Por qué?
- d) Por último se les pide que seleccionen una persona del grupo que ejerza como portavoz y presente en el contexto del grupo-clase un informe consensuado por la totalidad del grupo que contemple, en primer lugar, cinco aspectos de la cotidianidad actual donde todavía se reflejen las pervivencias de desigualdad amparadas en el género como herramienta discriminatoria y, para construir finalmente nuevos horizontes en positivo, terminarán exponiendo cuales son los cinco grandes logros que, en materia de igualdad de género, se han producido en nuestro país en los últimos treinta años. El/la docente ejercerá como moderador y reflejará en la pizarra una síntesis de las principales conclusiones aportadas por los distintos grupos.

## CONCLUSIÓN

El discurso contrarrevolucionario de la feminidad franquista se fundamentó en la falacia de creer que hubo vencedoras y vencidas, en base a un ideario que, aparentemente, enaltecía a un grupo de mujeres pero que en realidad homogeneizó en la derrota a un colectivo femenino que fue, en su totalidad, rebajado a ciudadanas de segunda, eternas dependientes, objetos de los sujetos masculinos, durante más de cuarenta años.

Los argumentos de género y clase que han perpetuado las desigualdades en nuestra sociedad, y que se han cebado con el colectivo femenino, deben de ser reconocidos, reflexionados



y deconstruidos para consolidar una democracia fundamentada en la igualdad. Nuestra sociedad, y en especial de las generaciones futuras, deben de contar, además de con un marco normativo igualitario, con una formación sólida, para hacer frente a unos argumentos ideológicos que en su día contribuyeron a mantener a las mujeres en la sumisión, y que no sólo no han desaparecido, sino se están reactivando con fuerza en los últimos años entre la población adolescente, instrumentalizando desde el más rancio conservadurismo discursos e imágenes profundamente desiguales y discriminatorias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Buil, I. (2005). Las mujeres de los presos políticos del franquismo. Protagonistas de una represión indirecta. *Riparcutia*, 3, pp. 21-39.
- Abad Buil, I., Heredia Urdáiz, I y Macías Cadenas, S. (2008). Castigos “de género” y violencia política en la España de posguerra. Hacia un concepto de represión sexual sobre las mujeres republicanas. *Historia Social*, 61, pp. 1-18.
- BOE (2015) Consultado el 3 del 1 de 2015 en <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 2, pp. 3-12.
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Graó.
- Franco Lanao, E. (2005). *Denuncias y represión en los años de posguerra*. Huesca: Instituto de Estudios Aragoneses.
- Gómez Bravo, G. y Pallol, R. (2015). Actas del Congreso de Posguerras. *75 aniversario del fin de la guerra civil española*. Madrid: Pablo Iglesias.
- González Marzo, F. (1996). La Guerra Civil española a través de la memoria histórica depositada en los archivos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 10, pp. 27-37.
- Peinado Rodríguez, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación femenina y clausura en el franquismo*. Madrid: Catarata.
- Peinado Rodríguez, M. (2014). Mujeres en el franquismo. Una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, pp. 3-20.
- Peinado Rodríguez, M. y García Luque, A. (2015). *Igualdad de género en educación secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, P. (2009). *Individuas de dudosa moral. La represión de las mujeres en Andalucía (1939-1958)*. Barcelona: Crítica.

## ANEXO 1

### Texto 1

*“...Concepción Alcaraz, mayor de edad, casada, profesión sus labores, natural y vecina de Alcalá la Real, de antecedentes izquierdistas y mala conducta, durante la revolución roja se destacó como alborotadora en los actos revolucionarios organizados por los rojos, alentando a éstos para que cometieran toda clase de desmanes.*

*Se le condena a quince años de reclusión temporal como autora de un delito de auxilio a la rebelión militar” (AHPJ, legajo 39422)<sup>6</sup>.*

### Texto 2

*“... Francisca García Amaro, de 22 años, profesión su casa, viuda y vecina de Andújar, durante la dominación roja hizo manifestaciones de tipo marxista y que liberada la zona el 7 de abril de 1940, observando que conducían a su marido para cumplimiento de la pena capital que le había sido impuesta, insultó a la fuerza conductora, llamándoles canallas y asesinos.*

*Lo antes dicho es constitutivo de delito por insulto a la fuerza armada, penado en el artículo 266 del código de justicia militar, queda condenada a tres años de prisión menor” (AHPJ, legajo 39428).*

### Texto 3

*“... Antonia García Martos, de 49 años, sus labores, natural y vecina de Baeza, de ideología izquierdista anterior al 18 de julio y propagandista de estas ideas, que iniciado el movimiento salió en una manifestación provista de una hoz, siguió en su actitud de roja exaltada y marchó al frente como cocinera de un jefe marxista, fue la encargada de llevar a las señoras de Baeza a recoger la aceituna, las obligaba a trabajar de forma abusiva y a cantar la Internacional.*

*Los hechos expuestos son constitutivos de delito de auxilio a la rebelión militar, a lo que se añade la peligrosidad social y grave trascendencia de los hechos, se la condena a 20 años de reclusión temporal. Actualmente cumple condena en el penal de mujeres de Saturrarán” (AHPJ, legajo 39432).*

---

6 Archivo Histórico Provincial de Jaén (AHPJ).

Texto 4

*“...Joaquina Ramos Galiano, de 29 años, sus labores, natural y vecina de Chilluevar, de ideología de izquierdas anterior al 18 de julio, que en esta fecha marchó a Pozo Alcón para hacer vida marital con el jefe de las milicias. El 23 de septiembre de 1936, de regreso a Jaén, y al pasar por Quesada, vestida de miliciana y provista de arma intentó detener al Secretario del Juzgado Municipal, amenazándole con el arma. Fue intensa propagandista de ideas disolventes, tomó parte en Pozo Alcón en saqueos y otros desmanes.*

*Se le condena a 20 años de reclusión temporal como autora de un delito de auxilio a la rebelión”.* (AHPJ, legajo 39455).

Texto 5

*“...Isabel Rodríguez García, de 27 años, ideología izquierdista, sus labores, natural de Hueveja (Granada) y vecina de Huelma. De ideología izquierdista, que hacía vida marital con Sebastián Bayona, que pertenecía a la UGT, intervino durante el periodo rojo en las detenciones, saqueos y está acusado de estar en la sierra como huído rojo; ella utilizaba los efectos robados por éste con conocimiento de su procedencia y en un camión le acompañó vestida de hombre y con la cara pintada al robo del cortijo “Carmela Alta” donde fue sorprendida.*

*Se le acusa de un delito de adhesión a la rebelión, condenándola a doce años de reclusión temporal y a Sebastián a reclusión perpetua”* (AHPJ, legajo 39469).

# LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL AULA PARA EL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD TZENTZENGUARO (MICHOACÁN. MÉXICO)

**Ellien Citalli Martínez López**

Instituto de Investigaciones Históricas  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo  
Morelia Michoacán, México  
citlalli109@hotmail.com

**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

La imagen que con frecuencia tiene el alumnado mexicano de las migraciones, deriva de propuestas muy generales emanadas del currículum, planes de estudio o de recursos como los libros de texto que tienen poca relación con la realidad del migrante.

La comunicación pretende reflejar una experiencia de aula en la comunidad de Tzentzenguaró (Michoacán-México), donde se hace evidente que la visión que se transmite de las migraciones es idílica y muestra solamente las ventajas económicas que de ellas se pueden derivar.

Esta situación es especialmente preocupante si se tiene en cuenta que una buena parte de los jóvenes que están en las aulas de Tzentzenguaró creen que la mejor opción de su vida es irse a vivir a los Estados Unidos de Norte América a fin de alcanzar un mejor nivel de bienestar.

## ¿QUÉ SUCEDE EN LA COMUNIDAD DE TZENTZENGUARO?

Tzentzenguaró es una comunidad de la ciudad de Pátzcuaro. Pertenece al Estado de Michoacán (México) y “cuenta con 118 colonias, incluyendo algunos fraccionamientos irregulares. El municipio incluye 47 localidades, de las cuales 13 son jefaturas de tenencia” (Barriga y Mendoza, 2008, p. 7).

Los pobladores se dedican a la agricultura, pesca y ganadería. La población es de unos 460 habitantes en el 2015 con un alto índice de migrantes, siendo éste un futuro normal para los jóvenes de la comunidad.

El proceso migratorio México-Estados Unidos se inició en la segunda mitad del siglo XIX y obedeció a diversos factores sociohistóricos muy particulares, provocando un flujo importante de trabajadores mexicanos; por un lado, por la mala economía y el desempleo por el que ha pasado México y, por el otro, en busca del sueño americano.

A lo largo del siglo XX, el impacto que tuvieron los desplazamientos en los migrantes y sus familias en Michoacán fue muy importante, pues les permitió conocer y aprender nuevas costumbres y formas de trabajar que, posteriormente, aplicaron en su lugar de origen, dando así un avance considerable al implantar nuevas técnicas de trabajo (Martínez, 2014, pp. 58-59).

La migración Tzetzenguaro-Estados Unidos se caracterizó por ser esencialmente masculina, laboral, estacional, de personas jóvenes pero con un bajo nivel educativo, indocumentadas y con apoyo familiar.

## ¿QUÉ APRENDEN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA DE TZETZENGUARO SOBRE LAS MIGRACIONES?

La enseñanza secundaria en Tzetzenguaro se realiza en el Colegio Escuela Telesecundaria ESTV16686 donde se imparte educación básica con alumnos entre 12 y 15 años de edad y es de control público. Las clases se organizan en horario matutino de 8 am a 2 pm de lunes a viernes. Cuenta con 52 alumnos repartidos en tres grupos y tres docentes, lo que correspondería a una ratio de alumno/docente de 17:1. En el primer año encontramos 21 alumnos, en el segundo 14 y en el tercero 17.

Las instalaciones de la escuela se encuentran en el casco viejo de la comunidad a un lado de la iglesia ubicada en el centro de la localidad. Se trata de una institución pequeña pero suficiente para los 52 alumnos que cursan la educación básica.

Uno de los instrumentos usados para la docencia en algunas zonas de México es la Telesecundaria. La misión de la telesecundaria es según la Secretaría de Educación Pública (2015):

*...brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, con una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y solidaridad social, que les permita desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados sean capaces de desarrollar exitosamente la educación media, así como aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas. Al mismo tiempo de suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes para garantizar su óptimo desempeño (p. 15).*

El tipo de población que atiende la Telesecundaria la conforman básicamente jóvenes de zonas rurales e indígenas, y que, “de acuerdo con los índices de marginación establecidos por

el Consejo Nacional de Población el 39,36% de las telesecundarias se ubican en el nivel de alta marginación” (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 7), tratando de responder la propuesta educativa a las demandas de estos grupos sociales, por lo que es un servicio de Educación básica, público y del nivel educativo de secundaria que ciñe su estructura y operación a los documentos oficiales.

## ¿CÓMO SE TRABAJA EN EL INSTITUTO DE TZENTZENGUARO EL TEMA DE LAS MIGRACIONES?

En el primer año de Telesecundaria encontramos en el currículo la materia de *Geografía de México y el Mundo* de la cual se imparte una hora diaria. En la Secuencia 8, titulada “*La Población se Mueve*” se encuentra el apartado “*La migración en mi localidad*”. Este tema se expone en la semana 20 y 21 del ciclo escolar. Los temas a tratar son: causas, tipos, principales flujos migratorios; efectos económicos, sociales y culturales en los lugares de atracción y expulsión, así como los efectos socioeconómicos y políticos de la migración en México.

La importancia de trabajar las migraciones en la enseñanza secundaria se justifica porque un importante grupo de los jóvenes de Tzetzenguario escolarizados, dejará su ciudad en los próximos años para buscar trabajo dadas las escasas posibilidades que tienen en esta localidad. ¿Cómo ven ellos las migraciones? ¿Conocen la problemática que puede que tengan que afrontar si se marchan de su país? ¿Están preparados para hacer frente a las incertidumbres de este futuro? ¿Son conscientes de lo que implica dejar su lugar de origen?

Para conocer la visión sobre las migraciones, se planteó una investigación que pretendía recabar información de dos colectivos distintos: del alumnado y del profesor que les imparte docencia. Se planteó una investigación mixta que reúne los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Los instrumentos utilizados fueron distintos. Por una parte, se elaboró un cuestionario de carácter anónimo, el cual fue aplicado al alumnado que cursaba el segundo y tercer año. Por otra parte, se realizó una entrevista semiestructurada al profesor que imparte la clase de *Geografía de México y el Mundo* al alumnado que había respondido el cuestionario.

## ¿QUÉ SABE EL ALUMNADO DE LAS MIGRACIONES?

El cuestionario planteó diferentes preguntas sobre aspectos referentes a las migraciones. Las respuestas obtenidas han permitido clarificar cuáles son los puntos de vista de los jóvenes. En este sentido, cabe destacar que el alumnado entiende que la migración es acción o efecto, de pasar de un lugar a otro para establecerse en él. Es curioso percatar que un 31% no recuerda haber cursado estos conocimientos en las clases.

Respecto a la pregunta: “¿Tienes familiares que migraron?” el 96,5% del alumnado contestó que sí, de los cuales, el 83% del total son hombres y, tan solo el 17% son mujeres. Uno de los alumnos menciona esta situación: “...me gustaría migrar a los Estados Unidos, porque soy el hombre de la casa. Mi papá hace tiempo que se fue ‘pal’ otro lado y la neta<sup>1</sup> nos manda mucho varo<sup>2</sup>, pero hace falta más. En cuanto tenga 18 años me voy a ir de este rancho, porque soy hombre”.

En la pregunta: “¿A dónde migraron?”, pudimos observar que el lugar de destino del 91% de los familiares es específicamente a los Estados Unidos de Norte América, aunque no saben indicar a qué localidad. Solamente un 6% migran a la ciudad de Morelia y un 3% a otros lugares. Un alumno menciona: “...pues mis tíos y mi papá andan en el otro lado, pero [...] no sé dónde están, sólo sé que viven en una misma casa y que trabajan en lo mismo. Ha de ser bien bonito donde viven, porque nos mandaron unas fotos donde estaba nevando y se veía bien bonito. Mi sueño es irme ya”.

Las causas por las que deciden migrar son muy diversas, aunque se observa que prevalece la cuestión económica, precisamente por las condiciones en las que viven en Tzetzenguaro. Sin embargo las respuestas a la pregunta: “¿Sabes qué trabajo realizaban el tiempo que estuvieron fuera de la comunidad?”, se pudo comprobar que un 75,9% de los jóvenes no tenían idea de cuál había sido la ocupación que habían desempeñado sus familiares en su estancia en otro país.

La realidad es percibida de forma subjetiva por las personas. Con esta variable se intentó conocer la imagen que tenía el alumnado de la migración y resultó que solo el 17,24% habían platicado con sus familiares sobre sus experiencias en el país vecino, esencialmente las jóvenes:

*Cuando vino mi papá de Estados Unidos, me platicó como le fue. Me dijo que trabajaba de lavaplatos en un restaurant italiano. Al principio no sabía ni como se usaba la máquina con la que se lavaban los trastes. Yo no sabía que había maquinas que lavaran trastes. Y que después ya los lavaba más rápido de todos los demás. Él no sabía nada de inglés pero se metió a una academia para aprender. Dice que aún no sabe bien, pero que gracias a todo lo que aprendió lo fueron subiendo de puesto y después era ayudante de mesero. Su meta era ser mesero, porque ahí las propinas eran muy buenas, y lo consiguió. Me contó que en ese país tenía que ser muy cuidadoso, porque como no tenía papeles tenía que hacer todo muy bien y cuidarse mucho de que la migra no lo agarrara, porque lo regresaba y él aún no quería regresar, porque él le había prometido a mi mamá que juntaría mucho dinero para hacer una casa para todos. Gracias a Dios le fue bien y ya tenemos la casa y mi papi ya está con nosotros y somos muy felices. Pero él siempre me dice que yo siga estudiando para ser la mejor doctora, que yo tengo que salir adelante con mis estudios para no tener que pasar por las malas cosas por las que él pasó.*

1 Neta: regionalismo de la palabra “verdad”.

2 Varo: regionalismo de la palabra “dinero”.



Ante la pregunta: “¿Te gustaría migrar?”, un 62,07% de los jóvenes respondieron afirmativamente. Coincidieron en que migrarían a los Estados Unidos de Norte América y solo el 22,22% de los que respondieron que sí les gustaría migrar, son mujeres.

Las causas por las que deciden irse son muy diversas, aunque prevalece la búsqueda de trabajo, precisamente por las condiciones económicas tan precarias en las que viven. Cabe señalar que de manera coloquial algunas de las respuestas de los jóvenes indican: “...pues nomás para ver cómo está allá, nomás por gusto, nomás para conocer a las gringas”. O bien: “... me gustaría irme lejos de este rancho, quiero tener mucho dinero, traer una troca<sup>3</sup> del año, que muchas chicas quieran conmigo<sup>4</sup>, y meterme con los maras<sup>5</sup>. Eso ha de ser bien fregón<sup>6</sup>”.

Además tienen muy claro que en los Estados Unidos harán mucho dinero y les parece que los trabajos son muy cómodos como nos cuenta otro alumno: “...cuando viene mi primo nos regala unos dólares y nos dice que él gana muchos y por hora. Nos invita a las chelas y jamás se le termina el dinero. Así que cuando cumpla los 18 años me iré de este rancho”.

Esto nos muestra que la mayoría de los jóvenes que quieren migrar no tienen idea de lo que esto implica y les parece algo emocionante, una agradable aventura. Sin embargo, una de las jóvenes expresa:

*A mí me gustaría irme a los Estados Unidos. Sé que es muy difícil incluso para poder pasar. Mi papá me contó que a él lo agarró la migra la primera vez que intento viajar, pero la segunda sí pudo pasar. Dice que fue muy difícil, porque hay que caminar muchísimo y estarse cuidando que no los agarren. Y luego que llegó, pues se suponía que lo estarían esperando pero como le quitaron todas las cosas en el camino pues ya no supo donde estarían esperándolo y le tocó trabajar hasta que pudo dar con mis tíos que también estaban en el otro lado. Dice que el lloraba mucho, y que no le gustaría que ninguno de sus hijos fuera a ese lugar. Pero yo sí quiero irme. Dicen que en ese lugar hay muchas oportunidades y que hay muchas escuelas y yo quiero ir para estudiar en una de esas escuelas. Quiero ir para superarme y ayudar con los gastos en la casa, aunque también me gustaría casarme allá y quedarme para siempre.*

## ¿QUÉ SE ENSEÑA EN LA ESCUELA SOBRE LAS MIGRACIONES?

El profesor que imparte docencia lleva trabajando en Tzetzenguaró varios años y no es originario de la comunidad, sino de una de las comunidades cercanas. La materia que enseña es

3 Troca: regionalismo de la palabra “camioneta”.

4 Quieran conmigo: regionalismo de “yo gustarles”.

5 Las maras: **Mara Salvatrucha** (generalmente abreviado como MS, Mara, y MS-13) es una organización internacional de pandillas criminales asociadas que se originaron en Los Ángeles y se han expandido a otras regiones de Estados Unidos, Canadá, México, El Norte de América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras) y España.

6 Fregón: regionalismo de “el mejor”.

*Geografía de México y el Mundo* y tiene como apartado “*La migración en mi localidad*”. Para conocer la visión que tiene de la materia impartida se realizó una entrevista.

El profesor indicó que trabajaban el tema migratorio, tal y como prescribe el currículum en el apartado “*La migración en mi localidad*”, durante dos semanas del curso.

Ante la pregunta de qué conocía respecto al alto índice de migrantes en la comunidad de Tzetzenguaró, el profesor hizo referencia a que se lo imaginaba por ser una comunidad muy marginada y por algunos comentarios que de repente escuchaba de las madres de familia sobre familiares que regresaban o se iban para el otro lado. Sin embargo, no sabía con exactitud la situación del alumnado de su aula. Parece como si ello no fuera una preocupación para el profesor y que solo estaba interesado por cumplir las prescripciones curriculares en sus clases. Sin embargo, habló de lo importante que es tratar el tema con los alumnos: “...es importante este tema para los jóvenes. Cuando lo vemos, ellos se muestran interesados, pero como es uno de los últimos temas están más entusiasmados por pasar al siguiente año que por poner atención en clase”.

Si se considera que este tema es importante para el alumnado y para la comunidad, se podría pensar que le dedicaría el tiempo suficiente para que los jóvenes tuviesen una visión adecuada, sin embargo el profesor nos dice: “...de las 10 sesiones que marca el calendario solo utilizo 5 porque otros temas se alargan, sin olvidar que hay suspensiones y paros, por lo que es muy complicado dar las 10 sesiones que marca el programa”.

Al explicar el tema en cuestión, el profesor solo utiliza el libro de texto dejando de lado los videos de consulta. Y nos comenta:

*...solo realizo las actividades que se encuentran en el libro de texto, pero no hay tiempo de hacer todos los ejercicios, por lo que acostumbro a seleccionar los que creo que son los más importantes para que entiendan el tema. Me gusta mucho como empieza ya que los alumnos primero leen unas notas periodísticas muy diferentes. En la primera se puede apreciar que es muy bueno migrar ya que las remesas que mandan son muchísimas y las familias que las reciben se ven muy beneficiadas. En la segunda nota se ve la otra cara de la moneda, donde los alumnos se dan cuenta de cuantas personas mueren al tratar de cruzar la frontera. Sin embargo, después de eso, el libro de texto trae una actividad de ver un video, y como no se puede, pues pasamos rápido al siguiente apartado donde me doy cuenta de que saben los jóvenes acerca de la migración y les explico conceptos, y la importancia que tiene la migración hasta llegar al apartado de “la migración en mi localidad”. Lo malo es que siempre que llegamos a ese tema ya el tiempo apremia y lo tenemos que ver muy rápido, pero les explico lo más importante y ellos no son tontos, todos entienden.*

El profesor asegura que los alumnos al iniciar el tema se muestran muy entusiasmados, aunque jamás pregunta si tienen algún familiar que migró, o de si saben o tienen una idea de lo que es la migración. Él trata de resolver todas las dudas posibles sobre el tema:

*...yo siempre me emociono mucho con este tema, porque tengo familiares que migraron 'pal' otro lado y trato de que mis alumnos se emocionen con el tema. Ellos siempre ya tienen idea de que es migrar, así que yo solamente trato de resolver algunas dudas, siempre basándome en el libro de texto y al final los alumnos terminan con muchos conocimientos nuevos sobre la migración y otros conceptos que trabajamos en el aula. Ellos siempre aprenden mucho, no solo en ese tema, en todas las materias que les imparto.*

### CONCLUSIÓN

A partir de los datos recabados, teniendo en cuenta las opiniones del alumnado se puede concluir que los jóvenes mexicanos de Tzetzenguaró están inmersos en una sociedad migrante. Sin embargo, no saben cómo es la vida de los migrantes y sólo se dejan llevar por las apariencias que les hacen creer cuando regresan las personas que se habían ido. Son pocos los jóvenes de este centro que saben exactamente lo que es vivir en Estados Unidos, ya que son pocas las personas que han hablado con ellos de sus vivencias en el país vecino, por lo que hay un número importante que desea migrar sin saber a qué se enfrentarán.

También se ha podido constatar el escaso interés por parte de la institución y del profesor de aula por el tema migratorio. Su intención de cumplir con el currículum le hace desestimar la riqueza de las percepciones que el alumnado tiene sobre el tema.

A partir de los datos expuestos, es necesario hacer una propuesta para innovar la temática de las migraciones que se imparte en las aulas de Tzetzenguaró. Si los jóvenes tienen como horizonte más o menos próximo marchar a los Estados Unidos, es necesario formarles para que comprendan las distintas situaciones a las que deberán enfrentarse. Para ello debería contarse con los testimonios de migrantes de la propia comunidad que deberían participar exponiendo sus propias vivencias a fin de que puedan comprender las ventajas e inconvenientes que supone abandonar la comunidad donde se ha vivido para integrarse a otro país y a otra sociedad. Es importante que el alumnado conozca a través de una nueva didáctica los incidentes que pasan los migrantes para llegar a su destino, la especificidad laboral que tienen cuando deciden migrar, las carencias que sufren al estar en otro país sin documentación adecuada, los malos tratos en los distintos trabajos, así como las diferentes bandas de jóvenes que viven en los Estados Unidos, entre otros aspectos que en la actualidad no son abordados en los salones de clase con la profundidad y la complejidad que tienen.

Y qué mejor que comprender la alteridad a partir de la vivencia de alguien de la comunidad en la que, al ser muy pequeña, todos se conocen y podrán sentirse más atraídos por comprender lo que les transmiten. Esto no implica que los jóvenes decidan no migrar, pero si lo hacen serán conscientes de las ventajas e inconvenientes que supone llegar a otro país e integrarse en él.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barriga, R. E. y Mendoza, F. (2009). *Pátzcuaro en Breve. Historias, Personajes y Efemérides*. México: Programa de Desarrollo Cultural Municipal.
- Funes, A. G. (2009). Inmigración, identidad y la historia enseñada. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 56-65. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=721139>.
- Martínez López, E. (2014). *La migración en Tzetzenguaro, Michoacán: 1980-2000*. UMSNH. Tesis de Licenciatura inédita.
- Morales, P. (1989). *Indocumentados mexicanos. Causas y razones de la migración laboral*. México: Grijalbo.
- Oller, M. y Pagès, J. (1999). La Historia de los Otros. *Historiar*, 3, 172-187. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201423>
- Ramos Arizpe, G. (1983). *Testimonios de trabajadores michoacanos en Estados Unidos en los años veinte. 1920-1930*. México: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundarias documento base*. Dirección General de Materiales Educativos (DGME), México. Recuperado de [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/Modelo\\_Educativo\\_FTS.pdf](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/Modelo_Educativo_FTS.pdf)
- Thad Sitton, G. (1989). *Historia Oral. Una Guía Para Profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yúnes, A. y Mora, J. J. (2010). Migración rural internacional y desarrollo. En F. Alba, M. Castillo y G. Verduzco (Coords.). *Los grandes problemas de México. Migraciones Internacionales*. Vol. 3 (pp. 70-96). México D. F: El Colegio de México.

# LA IDENTIDAD Y LA ALTERIDAD EN EL CURRÍCULO DE HISTORIA DE SECUNDARIA DE BRASIL Y DE ESPAÑA. UN CASO: AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

**Léia Adriana da Silva Santiago**  
Instituto Federal Goiano- Goiás/Brasil  
leia.adriana@ifgoiano.edu.br

**Joan Pagès Blanch**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Barcelona/España  
joan.pages@uab.cat

## INTRODUCCIÓN

En esta comunicación reflexionamos sobre cómo los currículos de Brasil y España presentan a los indígenas americanos y sobre cuál puede ser su papel en la formación de una conciencia histórica y ciudadana. Entendemos que la conciencia histórica es “una suma de operaciones con las que los hombres interpretan su experiencia, la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo” (Rüsen, 2001, p. 51) y, en consecuencia, su desarrollo facilita la comprensión de la identidad y la alteridad de lo humano. Es decir, facilita la formación de una ciudadanía democrática.

En primer lugar analizamos algunas propuestas curriculares de Brasil y de España observando qué proponen en relación con la temática indígena en la América Hispánica. Posteriormente, analizaremos los contenidos referidos a la temática indígena en dos libros de texto de Historia de la enseñanza obligatoria brasileña (Apolinário, 2007 y Boulos, 2012) y dos de la española de los últimos cursos de la ESO (González y Pavón, 2008 y López e Izquierdo, 2012).

## LA TEMÁTICA INDÍGENA DE HISPANOAMÉRICA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE BRASIL Y DE ESPAÑA

Latinoamérica ha estado presente en las propuestas curriculares de la Educación Básica en Brasil desde la segunda mitad del siglo XIX. Ha estado integrada en los estudios de la Historia Universal y de la Historia de Brasil y temas como el “descubrimiento” de América, los conflictos

---

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado de la investigación que se está desarrollando en las prácticas del postdoctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona con el apoyo de la Fundación CAPES de Brasil.

en la región del Plata, los procesos de independencia y la Guerra de Paraguay han figurado en todos los currículos.

A partir de la propuesta curricular de 1931 los pueblos indígenas empiezan a aparecer como contenido de estudio en la Historia escolar. En todas las propuestas que le sucedieron en los años de 1942, 1951 y 1971 el tema permaneció, caracterizado por el estudio de los incas, mayas y aztecas como los principales pueblos precolombinos.

La última propuesta curricular de 1996, denominada de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PNCs), fue fruto de los cambios políticos y sociales que tuvieron lugar en Brasil por el proceso de redemocratización. Las directrices de las políticas públicas de este periodo se encaminaron a la cultura y a la educación, incorporando metas para la conservación y la recuperación del patrimonio nacional y de las memorias múltiples y reconociendo las diferentes identidades existentes en el país (Zamboni, 2003).

En este sentido, los PCNs plantean que la enseñanza de la Historia escolar debe favorecer la construcción por parte del alumnado de las nociones de diferencia, semejanza, transformación y permanencia para ayudar en la identificación y distinción del “yo”, del “otro” y del “nosotros”. Sin embargo, el hecho de ampliar las visiones del “yo”, del “otro” y del “nosotros” no ha implicado cambios en la mirada sobre la identidad indígena hispanoamericana. Los indígenas de toda Hispanoamérica están en el pasado y siguen siendo clasificados, genéricamente, como incas, mayas y aztecas.

Latinoamérica también está presente en los currículos de España desde el siglo XIX con los temas del descubrimiento y de los procesos de la independencia. Así, por ejemplo, en el Real Decreto 1007/1991 que establecía los contenidos mínimos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, hay entre los temas de estudio, la “colonización de América y el impacto recíproco” y el estudio de las “Sociedades y culturas diversas”, del periodo contemporáneo, así como las Guerras de Independencia de las colonias.

En la Ley de educación de 2006 (Real Decreto 1631/2006), aunque no es posible identificar de manera explícita el estudio de las poblaciones indígenas de América, entre los objetivos prescritos se aboga por:

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas (Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, p. 28).

En los contenidos figura explícitamente la colonización de América en segundo curso de la ESO pero no las Guerras de Independencia. Finalmente, en la Ley de educación aprobada

en 2013, tanto en los contenidos de historia del 1º ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) como en los de 4º aparece la conquista y colonización de América así como las Independencias. Entre los estándares de aprendizaje evaluables hay uno que apuesta por favorecer interpretaciones distintas de la conquista y colonización: “Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América” (Real Decreto 1105/2014,). No podemos, sin embargo, valorar cómo se desarrolla esta Ley, pues su puesta en funcionamiento es aún muy reciente.

Ante lo expuesto sobre las propuestas curriculares de Brasil y de España, volvemos nuestra mirada hacia los libros de texto, porque son el soporte básico y el sistematizador privilegiado de los contenidos prescritos en el currículo (Bittencourt, 1998) y ha sido, y siguen siendo, uno de los componentes de la cultura escolar en los dos países.

## LA TEMÁTICA INDÍGENA DE HISPANOAMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE BRASIL

El libro de texto de Apolinário (2007) para el séptimo curso de la enseñanza fundamental brasileña contiene el estudio de los pueblos indígenas de Hispanoamérica dentro de la unidad 5, “El encuentro entre dos mundos”. Tiene tres capítulos dedicados al estudio de la llegada de los europeos a América y, posteriormente, otros tres capítulos sobre los pueblos indígenas. El capítulo cuatro contiene un mapa y un esquema donde se muestran las civilizaciones que habitaron América. Sin embargo, aunque el mapa y el esquema presentan varias civilizaciones, la autora informa de que se estudiarán sólo la azteca, inca y la civilización maya.

El capítulo cinco se inicia con la civilización azteca. Se le dedican tres páginas con subtemas como la formación del imperio, las actividades económicas, la educación de los niños y de las niñas, la religión, el arte y el calendario azteca. Sobre la formación del imperio azteca, el texto plantea que la fundación de la ciudad de Tenochtitlán tuvo lugar en 1325 y que a partir de ésta, se conquistaron ciudades y pueblos vecinos de la región.

La autora describe la economía azteca señalando que se cultivaba maíz, frijoles, pimienta, calabaza, cacao, algodón, tabaco, frutas y verduras. También que se domesticaron animales como pavos, perros y patos, y que se dedicaban a la caza y a la pesca para la subsistencia. El texto destaca la importancia de la artesanía, y en particular los trabajos en cerámica, piedra y metales desarrollados por los aztecas.

Es de señalar el tratamiento que la autora da a la educación de los niños y niñas. Según ésta, de pequeños, los niños aprendían a cargar agua y madera, a pescar, a manejar embarcaciones y acompañaban al padre en el mercado. A los 15 años los niños podían entrar en dos centros de enseñanza: el *calmecac* y el *telpochcalli*. El *calmecac* tenía por finalidad formar sacerdotes y altos funcionarios del Estado y el *telpochcalli*, la formación para trabajar en el comercio y en funciones



menos privilegiadas del Estado. Las niñas aprendían con sus madres a tejer, las tareas domésticas y a moler el maíz.

La autora dedica el capítulo seis a la civilización inca. Describe su organización política, las actividades económicas, la composición de las elites incaicas, la ciudad de Machu Picchu y la astronomía inca. Todo el texto está dedicado al pasado de los incas. No hay ninguna alusión a la herencia dejada por los incas o informaciones sobre los descendientes actuales de esta civilización.

Llama la atención que al hablar de la “Composición de las elites incaicas” y describir las etapas de vida del emperador, desde su nacimiento hasta su muerte, aparezca junto al texto una imagen de dos niñas cuidando un rebaño de llamas. Al lado de la imagen hay un pequeño pie de ilustración con la descripción siguiente: “El uso de la llama por los habitantes de la región de los Andes aún es muy intenso hoy en día. En la foto, niñas peruanas con llamas en Cuzco, Perú, en 2005” (Apolinário, 2007, p. 148).

El capítulo seis tiene una parte dedicada a “La enigmática civilización maya”, civilización que se desarrolló en el sur del actual México, Guatemala, Belice y Honduras. La autora describe que la historia de los mayas se divide en tres periodos denominados preclásico (del 1000 a.C. al 250 d.C.), clásico (del 250 al 900) y posclásico. El texto presenta tres subtemas que tienen como títulos: jefes políticos y religiosos, una civilización agrícola y los señores del tiempo. Finalmente, se incluye en el capítulo información sobre el Parque de la ciudad de Tikal, declarado por la UNESCO patrimonio de la humanidad.

Otro libro didáctico es el de la colección “Sociedade & Cidadana, História”, escrito por Alfredo Boulos. En este libro, los pueblos indígenas hispanoamericanos también se ubican en el séptimo curso, concretamente, en la unidad titulada “Nós e os Outros” (Nosotros y los Otros), que trata de las grandes navegaciones europeas, de los pueblos aztecas, mayas e incas, y de los Tupi en Brasil. Como en el libro escrito por Apolinário (2007), la disposición de los capítulos conlleva una construcción de la historia de estos pueblos como una historia vinculada a la de los europeos.

El capítulo 11 desarrolla los contenidos referentes a los aztecas, mayas e incas. El texto empieza indicando las fuentes que se utilizan para el estudio de la historia americana e informa de la diversidad de pueblos indígenas que habitaban América antes de la llegada de los europeos, pero se centra sólo en el estudio de estos tres.

Tanto en este libro como en el escrito por Apolinário (2007) vemos que sobre Hispanoamérica, en la historia escolar brasileña hay más permanencias que cambios.

Sobre los aztecas, el autor habla de su llegada a la región central de América, de la formación del imperio, de la ciudad de Tenochtitlán, de la sociedad azteca y del deporte y de la salud. Sobre la salud, el autor describe que los aztecas utilizaban la flora y la fauna para hacer remedios a base de grasa animal y plantas medicinales y prosigue señalando que las causas de las enfermedades eran atribuidas a los dioses y a los hechizos. Por ello, los aztecas utilizaban las oraciones y las

adivinaciones para la curación de éstas. Nosella (1979) resalta que ha sido común en los libros de texto la descripción de los indios como “supersticiosos”, “salvajes”, “bárbaros”, en una etapa de civilización más atrasada a la europea, lo que demostraba su supuesta inferioridad.

El autor presenta la organización política, la sociedad, la economía y la astronomía de la civilización maya. Ofrece informaciones sobre las ciudades mayas —calificándolas de pequeños estados independientes—; las pirámides como templos religiosos; la sociedad formada por nobles, sacerdotes, artesanos y agricultores; la agricultura como base de la economía —siendo el maíz el principal producto; y la astronomía, concretamente, la elaboración de los calendarios.

Los incas se presentan, de acuerdo con su mitología, como una civilización de origen divino, por ello eran llamados de hijos del sol. Según la leyenda, el imperio inca fue fundado por dos personajes legendarios, Manco Capác y su esposa, y hermana, Mama Ocilla. El autor expone que alrededor del 1400 los incas vivían en las tierras altas de Cuzco y que a partir del 1438 conquistaron la ciudad y expandieron su territorio.

Lopes (1995) advierte que en el contexto escolar brasileño los mitos indígenas han sido frecuentemente utilizados como un recurso pedagógico. Por esta razón, en ocasiones, han sido transmitidos con modificaciones a fin de presentarlos moralmente e ideológicamente como correctos. La intención de los libros de texto es, sin duda, la divulgación de la “cultura indígena”, pero la tradición heredada del pensamiento occidental nos hace considerar al “otro” como inferior. En este sentido, los mitos, sin una comprensión de su significado para cada sociedad, implican que ésta sea representada en una etapa de una infancia primitiva de la humanidad y sus producciones sean consideradas como “cosas de niños”, como narrativas cercanas a los cuentos maravillosos, que estimulan la imaginación.

## LA TEMÁTICA INDÍGENA DE HISPANOAMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑA

El libro de texto escrito por López e Izquierdo (2012) para el 4º curso de la Enseñanza Secundaria, dedica al tema de los mayas, incas y aztecas la primera unidad titulada “La génesis del mundo moderno”. Los tres primeros capítulos tratan de los estados europeos en el siglo XV, de la monarquía de los Reyes Católicos, de las exploraciones geográficas y del “descubrimiento” de América.

El cuarto capítulo se centra en el estudio de los incas, mayas y aztecas, “¿Cómo era la América precolombina?”. Llama la atención el hecho de que el libro, a semejanza de los libros brasileños analizados, también inserta el tema dentro del contexto de la historia europea, más específicamente, de la historia de España. Rodrigues (2005) destaca que la temática indígena en los libros de texto ha sido tratada como una cuestión específica dentro de una cuestión genérica. Se presenta como una simple contribución a un contenido más amplio, de modo ilustrativo, lo que permite presentar a los pueblos indígenas de forma generalizada.

El texto de López e Izquierdo (2012) empieza afirmando que, antes de la llegada de los españoles, en América había culturas que han sido llamadas hoy precolombinas. Las más desarrolladas fueron las inca, maya y azteca. Sobre los tres pueblos, se expone una secuencia que aporta la descripción de quiénes eran, sus principales ciudades, la sociedad, la economía y la religión.

En relación con los incas, se destaca que era un pueblo guerrero, que construyeron ciudades con grandes fortalezas de piedra; que mantenían una sociedad jerarquizada y organizada por clanes unidos por lazos de parentesco; que cultivaron maíz y patatas y que cuidaban rebaños de llamas y alpacas y que desarrollaron la metalurgia y la cerámica. Sus principales dioses eran Viracocha, la Luna y el Sol. Se señala que Atahualpa fue el inca que encontró Pizarro cuando éste llegó a estas tierras.

Sobre la civilización maya, los autores señalan que se ubicaba en el sur de México y de Guatemala y que estaba organizada en ciudades-estado gobernadas por un jefe militar supremo. La sociedad estaba conformada por nobles, agricultores y esclavos cautivos de guerra. Se dedicaban al cultivo del maíz, a la artesanía, a la cestería y practicaban el comercio con sus vecinos. Desarrollaron las matemáticas y tenía amplios conocimientos astronómicos. Sus principales dioses eran Cac, dios de la lluvia, Centéotl, dios del maíz, y Cuculcán, dios del viento. En honor a estos dioses practicaban sacrificios, danzas rituales y juegos.

El estudio de los aztecas empieza con la descripción de que era un pueblo guerrero, cuyas principales ciudades fueron Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopan. Su sociedad estaba formada por sacerdotes, nobles, hombres libres y esclavos de guerra que no habían sido sacrificados a los dioses. Su economía se basaba en el cultivo del maíz, en el pago de tributos, en la cerámica y en la pintura de tejidos. Sus principales dioses eran Quetzalcóatl, dios creador de la tierra y de los hombres, y Huitzilopochtli, dios de la guerra —al que se le ofrecían sacrificios humanos. El texto termina diciendo que cuando los españoles entraron en contacto con los aztecas, este imperio estaba gobernado por Moctezuma II (1502-1520).

Los tres relatos del libro López e Izquierdo (2012) presentan semejanzas con lo que proponen los dos libros brasileños. Todos tratan sobre la sociedad, la economía y la religión de estas civilizaciones. Sin embargo, observamos que el libro de López e Izquierdo (2012) retrata de forma simplificada la realidad de las tres sociedades indígenas. También podemos observar que, a diferencia de los libros brasileños, López e Izquierdo (2012) caracterizan en sus textos a los mayas, incas y aztecas como pueblos guerreros.

El otro libro de texto español analizado fue escrito por González y Pabón (2008). Está destinado a los alumnos que necesitan obtener el título de graduado en Educación Secundaria y presenta en la unidad 12 el contenido referente los pueblos americanos. La unidad se titula “Los grandes descubrimientos geográficos”. Las autoras empiezan el texto relatando que a finales del siglo XV los españoles llegaron a América y encontraron el territorio habitado por pueblos, conocidos hoy como amerindios, que se encontraban en un periodo evolutivo semejante al del neolítico.

Las autoras presentan a los pueblos americanos como pueblos atrasados, en un estadio inferior de civilización. Además los clasifican genéricamente como si formaran parte de un todo homogéneo, al insertarlos dentro de un mismo periodo evolutivo. Grupioni (1995) señala que los textos escolares continúan ignorando los estudios realizados por la Historia y la Antropología en el conocimiento del “otro”, presentando el tratamiento de la diversidad étnica y cultural existente desde los tiempos de la colonización hasta la actualidad con graves deficiencias.

Las autoras relatan que en el momento del descubrimiento se desarrollaban en América tres culturas fundamentales: azteca en México, maya en Yucatán y América Central e inca en la región andina de América del Sur. Informan de que, aunque fueran culturas diferentes y autónomas, presentaban algunas características comunes: Vivían de la agricultura, principalmente, del cultivo de maíz, no conocían la escritura ni la rueda, no poseían animales de tiro y utilizaban el oro y la plata para confeccionar objetos decorativos. Abordan cada una de estas civilizaciones hablando sobre la formación y organización política, la sociedad, la religión y la economía, igual que en los otros libros analizados en este artículo. Ni este libro ni el de López e Izquierdo (2012) hacen ninguna alusión a la herencia cultural dejada por estos pueblos ni a sus descendientes en la actualidad.

Rodrigues (2005), al evaluar la temática indígena en los libros de texto brasileños, observa que la visión sobre el indio que se imparte sigue siendo la misma de años atrás, que los pueblos indígenas no forman parte de la historia actual y que la imagen de las sociedades indígenas sigue siendo estática. Las representaciones señaladas por Rodrigues (2005) parecen estar presentes en la historia escolar de Brasil y de España.

Creemos que los libros de texto todavía necesitan muchos cambios para que sea posible resignificar una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que estimule una conciencia histórica y ciudadana. Todavía se enseña una historia cuyos contenidos, ideas y representaciones sobre las civilizaciones latinoamericanas anteriores a la conquista y a la colonización están cargados de estereotipos y de prejuicios.

Es necesario superar el abismo existente entre el conocimiento adquirido por los expertos sobre las sociedades indígenas y el que se vehicula en la cultura escolar, con el fin de que sea posible conciliar los derechos de igualdad de los ciudadanos y los derechos a la diferencia de las culturas, evitando alimentar actitudes discriminatorias (Reis, 1999).

Para ello, hace falta seguir analizando las políticas públicas, las propuestas curriculares y las leyes de educación, los materiales didácticos y los saberes y las prácticas del profesorado. Es necesaria una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales dirigida a la formación democrática de alumnos y alumnas “para interpretar y participar [en] su mundo como ciudadano[s] crítico[s], con opinión propia y con clara conciencia de que el futuro le[s] deparará muchos cambios. Y uno de estos cambios será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más global, diversa y plural” (Pagès, 2001, p. 285).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apolinário, M. R. (2007). *Projeto Araribá. História, 7º ano*. São Paulo: Moderna.
- Bittencourt Fernandes, C. M. (1998). Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. En C. M. Bittencourt Fernandes, *O Saber Histórico na Sala de Aula* (pp. 69-90). São Paulo: Editora Contexto.
- Boulos, A. J. (2012). *Sociedade & Cidadania. História, 7º ano*. São Paulo: FTD.
- González Vidal, E. M. y Pabón, C. F. (2008). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Grado Medio*. Sevilla: Editorial MD, S. L.
- Grupioni, L. D. B. (1995). Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. En A. L. Silva y L. D. B. Grupioni (Coords.), *A temática Indígena na Escola* (pp. 481-526). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- López María. A. C. e Izquierdo, S. B. (2012). *Historia-Secundaria, 4º ESO*. España: Grup Promotor Santillana.
- Nosella, M. L. C. D. (1979). *As Belas Mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez&Moraes.
- Pagès Blanch, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 6, pp. 261-288.
- Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5 Viernes 5 enero de 2007. Accesible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.
- Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre por el se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Accesible en <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Reis, M. J. (1999). O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima? En M. F. S. Dias *et al.* (Coords.), *Interfaces do Ensino de História, Perspectiva, Florianópolis*, nº especial, pp. 99-110.
- Rodrigues, I. C. (2005). A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. En J. M. A. Neto (Coord.), *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História* (pp. 287-296). Londrina: AtritoArt.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica*. Brasília: Editora UNB.
- Silva, A. L. (1995). Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. En A. L. Silva y L. D. B. Grupioni (Coords.), *A temática Indígena na Escola* (pp. 317-340). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Zamboni, E. (2003). Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes, Campinas*, 23, pp. 367-377.

# LITERACIDAD VISUAL Y ALTERIDAD. LA CONSTRUCCIÓN “DEL OTRO” EN LAS NARRACIONES DEL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Roberto García-Morís**

Departamento de Didácticas Específicas  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de La Coruña  
roberto.garcia.moris@udc.es

**Silvia Medina Quintana**

Grupo Deméter: Maternidad, género y familia. Universidad de Oviedo  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Córdoba  
smedina@uco.es

**José Antonio López Fernández**

Universidad de Córdoba  
jalopez@uco.es

**Ramón Martínez Medina**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Córdoba  
rmartinez@uco.es

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se incluye en una línea de investigación sobre *literacidad visual histórica en contextos escolares* que trata sobre estudios de lectura e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías, gráficos, mapas, filmes, etc.) realizadas por alumnado de diferentes niveles de escolaridad, estudiantes de Educación y profesorado.

En el presente trabajo se estudia la interpretación de una fotografía de una calle de Nepal realizada por estudiantes (que serán docentes en el futuro) de 3º del Grado de Educación Primaria (con una media de 20 años) de la Universidad de Córdoba. Además de las competencias en la interpretación de fuentes iconográficas, concretamente de fotografías, se pretende estudiar cómo esos futuros maestros y maestras construyen la imagen del “otro”, a través del estudio de una población asiática.

Según Melo (2010, p. 5) podemos concebir la literacidad como “un proceso de creciente sofisticación de la percepción, lectura e interpretación crítica de múltiples textos, permitiendo que los alumnos sean conscientes de las intenciones de sus autores y de los procesos de divulgación adoptados por ciertas instituciones y actores sociales”. Siguiendo a la misma autora



(2007) el análisis y la interpretación de las imágenes en el contexto de la clase de Historia, significa encontrar su sentido, de acuerdo con diferentes contextos (cultural, político, económico, religioso) en el que se crean y divulgan.

En un mundo dominado por lo visual, sería inconcebible que las imágenes no formaran parte de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en todos los niveles educativos. No obstante, aún hoy día hay poblaciones y espacios que siguen padeciendo una cierta invisibilidad en los currículos de Ciencias Sociales debido al estudio de realidades ejemplificadas solo en modelos occidentales.

Por ello, pretendemos relacionar el concepto de *literacidad visual* con el de *invisibilidad* y el de *alteridad*. Es necesario conocer hasta qué punto los y las estudiantes del Grado de Educación Primaria son conscientes de otras realidades sociales y de las poblaciones que, tradicionalmente, se muestran invisibles en los programas y manuales escolares, siendo capaces de realizar lecturas contextualizadas y empáticas. Para ello, pretendemos responder a dos preguntas de investigación: *¿Qué tipo de narrativas construyen los futuros profesores de Primaria ante la interpretación de una fotografía sobre una población urbana de Nepal? ¿En qué medida su análisis es empático y capaz de construir “al otro” desde una perspectiva no sesgada por el modelo occidental?*

Desde el punto de vista metodológico hay que señalar que el estudio fue implementado con un grupo de 20 discentes del Grado de Educación Primaria (N=20) de la Universidad de Córdoba en su Tercer Curso. Para su desarrollo se les solicitó la interpretación de la imagen a través de una Ficha de Trabajo (en adelante FT) dividida en tres apartados (Anexo I). Debido a la limitación de espacio, este trabajo se ha centrado en el análisis de las narrativas, reproduciendo solo algunos extractos de las mismas.

## MARCO TEÓRICO

Como se ha señalado en diferentes estudios, el área de Ciencias Sociales, en cualquier nivel educativo, permite trabajar conceptos imprescindibles en la vida actual. En este sentido, está demostrada la capacidad de las materias de Ciencias Sociales para fomentar determinados valores necesarios en la sociedad en que vivimos, tales como la multiculturalidad, la capacidad crítica, la solidaridad o la empatía, entre otros. Precisamente, a lo largo de esta investigación abordamos el concepto de alteridad en estudiantes que serán docentes en un futuro y cuyo papel en la transmisión de actitudes positivas y abiertas, frente a los estereotipos, es básico. En opinión de García Ruiz y Jiménez López (1997, pp. 59-60) “la debilidad del conocimiento histórico-geográfico conduce con frecuencia a formulaciones de la realidad social tremendamente simplista y únicamente basadas en la relación causa-efecto”.



Es sabido que el egocentrismo propio de edades infantiles hace que la realidad vivida sea la medida de todas las cosas; lo propio es “lo normal” y lo que no encaja o se aleja de ese patrón es “lo otro”, “lo diferente”. Por eso, es necesario trabajar distintas realidades, para que los menores se acostumbren a situaciones diversas y asuman que la heterogeneidad es algo positivo, idea que se irá consolidando a medida que adquieran madurez en su desarrollo cognitivo.

En relación con esta idea encontramos el concepto de alteridad, el cual, si bien está presente en la tradición filosófica desde el mundo clásico a Hegel, se consolida como categoría epistemológica y analítica en los años setenta del siglo XX con obras vinculadas a la teoría poscolonial, como las de Edward Said o Gayatri Spivak, quienes aluden a la noción de subalternidad. La identidad de los grupos que carecen de poder (países colonizados, clases sociales inferiores, etnias marginadas, el género femenino, las minorías...) proviene de la visión que los grupos dominantes tienen de ellos. Es decir, la construcción de la alteridad indica cómo estos últimos se definen a sí mismos, proyectándose en aquellos.

Por tanto, la construcción de identidades se basa en privilegiar a un grupo determinado como la norma o el referente último, convirtiéndose el resto de grupos en “lo otro”, en la alteridad. Así, es paradigmático el título que Simone de Beauvoir dio a su obra *El segundo sexo* (1949), donde disecciona el establecimiento de los roles de género a lo largo de la Historia y denuncia la construcción de la identidad femenina por parte de los varones como el *segundo sexo*, siendo el masculino el *primero*.

Para conocer la representación de la alteridad en el imaginario del futuro profesorado de Primaria, hemos escogido una fotografía actual. Dentro del área de las Ciencias Sociales, la iconografía es una fuente magnífica para desarrollar la capacidad de interpretación del alumnado, ya que le permite habituarse al análisis del lenguaje visual (Anadón Benedicto, 2002, pp. 162-174; Lévesque, Ng-A-Fook and Corrigan, 2014). Además, gracias a su indudable capacidad didáctica, se fomenta la empatía con las sociedades pasadas al trabajar imágenes de otras épocas (Hernández Cardona, 2011), al tiempo que se favorece una perspectiva crítica.

Junto a esta consideración, cabe señalar que, dada la importancia que los recursos visuales tienen en la sociedad actual, especialmente entre los sectores más jóvenes, conviene habitar a las y los estudiantes a reflexionar sobre lo que se expone ante sus ojos. Tal como señala Daiana Rigo (2014), en referencia a las imágenes presentes en los libros de texto, a menudo se desaprovecha el material iconográfico como herramienta para generar en el alumnado una mirada analítica. Obviamente, al emplear la fotografía como recurso didáctico es preciso tener ciertas precauciones y aplicar siempre un análisis crítico (Anadón Benedicto, 2002, pp. 163-164).

Respecto a la metodología del estudio, cabe señalar que la creación de narrativas por parte del alumnado resulta reveladora puesto que el lenguaje no es neutro y a través de él, de los términos que emplean las y los discentes, podemos conocer qué interpretación realizan de la imagen que están analizando. Sin duda, resulta de gran interés estudiar los aspectos en los que

se fijan, qué preguntas se plantean, cómo abordan dicho análisis... pues en el fondo se desvela, en la imagen que nos ocupa, su concepción de la sociedad nepalí.

El estudio de las narrativas, que comenzó a desarrollarse en torno a los años setenta del siglo XX, es un campo consolidado en la actualidad. Keith Barton (2008), quien estudia las ideas previas sobre Historia en alumnado de Primaria (Levstik y Barton, 2011), defiende el papel que aquellas tienen en el propio proceso de aprendizaje del alumnado (2013). En una línea similar encontramos la literacidad histórica, en la cual se trabajan las narrativas desde el punto de vista de la historia (Roberts, 2013; Peter Lee, 2004, 2006 y 2011).

Teniendo en cuenta estos análisis, la literacidad visual histórica como metodología de estudio va más allá de la mera descripción de una imagen; se configura como un verdadero análisis de identidades sociales particulares (historiadores e historiadoras, escuela, profesorado, alumnado) y supone una reflexión conjunta de diversas disciplinas (Melo, 2010).

## ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS

Para el análisis de las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado fueron utilizadas tres de las cinco categorías propuestas por Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004); Ferreira y otros (2004). La categoría “*Descripción*”, si se centra en la descripción de pormenores o aspectos concretos de la obra. “*Interpretación*”, cuando emite opiniones y es capaz de interpretar elementos de la fotografía y del tema, y finalmente “*Evaluación*”, cuando emite juicios de valor sobre la fotografía.

Debido a que las narrativas creadas por el grupo de estudiantes no fueron excesivamente breves y lo suficientemente variadas, la mayor parte de ellas fueron descompuestas en unidades de análisis formadas por una o varias oraciones con intencionalidad completa, debido a que ciertas respuestas contenían diferentes categorías. Sin embargo, determinadas narrativas que fueron categorizadas en el mismo grupo contienen alguna frase que podría considerarse de otra categoría, no obstante no se analizaron aquellas que aun siendo oraciones, perdían por separado todo el valor de la información de contexto.

La categoría más presente en las narrativas de los futuros docentes fue la de *interpretación* (41 casos), seguida de la de *evaluación* y de la de *descripción* que presentan casi idéntico número de casos (21 y 20, respectivamente). La mayor parte de los enunciados con sentido completo fueron categorizados como *interpretación* y, contrariamente a lo que pensamos, a priori, una pequeña parte de estudiantes se refirió a la localización espacio temporal.

Comenzando por ese último aspecto, el referente a esas dos categorías propias de la naturaleza de las Ciencias Sociales, debido a que la fotografía fue pensada como una imagen actual, una parte de las narrativas que hemos categorizado como *interpretación*, hacía referencia al espacio. Ocho discentes situaron la imagen en Asia, y en algunos casos en la India, por

diversas razones. Entre ellas, destacan los rasgos de las personas, la situación de empobrecimiento, los letreros de las tiendas, la presencia de la vaca y la ausencia de mujeres.

*[3. Puede ser que sea la India o un lugar cualquiera de hace muchísimos años (por la estructura de la calle, las aceras sin acabar, las piedras del suelo...) o la India porque la vaca es el animal sagrado de allí por lo que tendría sentido la aparición de la vaca (INTER)] (Alum. 16).*

*[1. La imagen me transmite la sensación de haber sido tomada en un país asiático por los rasgos de los personajes, la alta concentración de motocicletas, la vaca en la calle tranquilamente y el tipo de escritura me transmite que es la India, o una zona muy cercana (INTER)] (Alum. 19).*

Aunque muchos de los argumentos utilizados por los y las estudiantes son bastantes generales y fueron, precisamente, los rasgos de las personas y la vaca como animal sagrado (aunque apenas fue analizada como tal) los que hicieron que se decantaran por Asia, y en el caso de los Alumnos 16, 19 y 20 concretamente en la India (aunque fuera Nepal), ello no impidió que un grupo de estudiantes llegara a situar la imagen en China y Japón (2 casos) o en algunos países árabes (3 casos). Sirven de ejemplo las narrativas siguientes:

*[1. De la observación de la fotografía a primera vista, he deducido que se trata de un barrio marginal y empobrecido, por los rasgos de los hombres y los niños que aparecen, considero que se trata de una población árabe (INTER)] (Alum. 7).*

*[2. Parece ser un barrio chino porque todos los letreros se encuentran en ese idioma. Se trata de un barrio donde hay un constante comercio (INTER)] (Alum. 15).*

Hubo una parte importante de narrativas interpretativas (7 casos) que se centraron en el análisis de las diferentes clases sociales presentes en el país, que fundamentan principalmente en el trabajo infantil, la indumentaria o la tenencia de medios de transporte personales como las motos. No son argumentos de excesivo peso, pero permitió que 7 estudiantes dedicaran una parte de exposición a ellas. Sirve de ejemplo el siguiente:

*[3. Se puede distinguir la clase social de las personas que aparecen, aunque sea un barrio pobre, encontramos una clase más favorecida ya que tienen un medio de transporte, como es una moto y también podemos ver un niño en primer plano, con un aspecto más desfavorecido, que conduce una especie de carro enganchado a una bicicleta, lo cual le sirve como medio de transporte (INTER)] (Alum. 7).*

También dedicaron una parte de la interpretación (4 casos) al estudio de cuestiones de tipo urbanístico aplicando criterios de nuestras ciudades occidentales. El mal estado de la calle, la

ausencia de aceras, la circulación caótica o el desorganizado tendido eléctrico y cableado centraron estos casos.

[2. *El aspecto del barrio es desfavorecedor, ya que la calle no está asfaltada, no existe una acera para que los peatones puedan circular, por lo que todos circulan por el mismo lugar, incluso aparece una vaca que también está en la misma calle que las personas (INTER)] (Alum. 7).*

[3. *El cableado eléctrico, está suelto sin ningún tipo de seguridad, pasando por las fachadas de las tiendas. Asimismo, las tiendas transmiten insalubridad, y no están estéticamente cuidadas (INTER)] (Alum. 12).*

La ausencia de mujeres en la fotografía, aspecto que llevaron al conjunto de la sociedad representada, fue objeto de atención de 2 casos que fueron categorizados por sí solos:

[6. *Otro dato curioso es que en la imagen sólo aparece en el fondo una sola mujer, con lo cual se puede deducir que son los hombres los que se encargan de trabajar y saben conducir, ya que son estos los que aparecen realizando esas acciones, por lo que se puede tratar de una sociedad o mentalidad machista (INTER)] (Alum. 11).*

[3. *La fotografía parece ser la representación de aquella sociedad, solo hombres por las calles (¿machista?), las vacas son sagradas (seltas sin peligro en la calle) y trabajo infantil (INTER)] (Alum. 19).*

Las narrativas más numerosas fueron las dedicadas a las cuestiones relativas a la situación de empobrecimiento (13 casos), fundamentada principalmente en la situación del niño, los medios de locomoción, el aspecto de la calle en general y la vaca:

[1. *Esta imagen nos muestra la pobreza existente en los países subdesarrollados. Podemos observar en un primer plano a un niño de poca edad transportando un carrito, esto cabe destacar la poca o ninguna importancia que tiene la escolarización en estos países, puesto que en los países desarrollados la escolarización de los niños es obligatoria (INTER)] (Alum. 4).*

[2. *Da sensación de pobreza ya que las calles están en mal estado, sus viviendas, el cableado exterior, la falta de coches y un niño trabajando, todo lo cual me conduce al mismo punto (INTER)] (Alum. 19).*

Las narrativas categorizadas como *descripción* (20 casos) se centraron en algunos casos en los diversos elementos que componen la imagen, bien ejemplificada en la siguiente narrativa:

[2. Otras personas que se aprecian son varios motoristas y, al fondo, un hombre con paraguas, a mi forma de pensar, para evitar el sol. En el lateral izquierdo, podemos observar personas interesadas en productos de los comercios, sobre éstos, podemos ver pancartas de publicidad colgadas sobre los balcones de las casas. En el lateral derecho, se puede apreciar una vaca que está comiendo algo en el suelo, que por lo que se puede apreciar, está muy sucio. Al fondo de la imagen, también podemos apreciar diferentes comercios con personas caminando por los alrededores (DESC)] (Alum. 10).

Parte de las y los discentes se fijaron en la indumentaria como ejemplo de diferenciación social, especialmente en las narrativas de tipo interpretativo, aunque también centró la atención en una descriptiva:

[5. Un pequeño detalle que cabe destacar es que muchos de los hombres que salen en la fotografía van muy bien vestidos, en cambio, el niño lleva ropa más vieja. Además, en la fotografía sólo aparecen hombres, no apreciamos ninguna mujer en la imagen (DESC)] (Alum. 1).

Dentro de esta categoría hubo ejemplos que describieron las personas, principalmente por su número.

[3. Podemos observar que en la calle solo hay hombres y no se ve ninguna sola mujer (DESC)] (Alum. 3).

[1. En esta imagen podemos observar que aparecen diecisiete personas aproximadamente todos hombres. Nos muestran una calle con comercios y sin asfaltar, la calle es de tierra (DESC)] (Alum. 8).

El niño que aparece en la parte más destacada de la imagen, al igual que la vaca, protagonizaron también 7 casos de narrativas descriptivas, reproducimos algún ejemplo:

[1. En la imagen se puede ver mucha variedad de gente. En primer plano aparece un niño tirando de un carromato, con el que busca objetos de valor o que se le pueda sacar provecho alguno (DESC)] (Alum. 6).

[2. Aparece un niño andando por la calle con una mochila, como si estuviera viniendo de la escuela y otro hombre más adelante vestido más formal (DESC)] (Alum. 13).

[3. En la imagen también aparece un niño que lleva un carro para llevar materiales como chatarra (DESC)] (Alum. 18).

Hay 4 narrativas que, al igual que sucedió en la categoría *interpretación*, se centraron en aspectos urbanísticos y del estado de la calle, como la del alumno 9:

*[2. Observamos que no existe ni aceras, asfalto en la calzada, normas de seguridad vial, el cableado eléctrico no es el apropiado, no hay alcantarillado público o no se observa, ni iluminación pública. Las tiendas están aglomeradas y parecen hacinadas, la mercancía en venta está expuesta fuera del comercio (DESC)] (Alum. 9).*

Los diferentes elementos que integran la imagen, siempre de forma descriptiva, fueron integrados también en narrativas con sentido completo:

*[2. A continuación, puedo observar una vaca, la cual la he metido en personajes que aparecen en la foto porque pienso que no sería un objeto ya que es un animal vivo y lo veo como personaje, ésta está oliendo algo en el suelo. También se observa dos personas con paraguas abiertos, que intuyo que les sirve para taparse del sol. Uno de ellos además del paraguas lleva un gorro puesto para taparse más aún. Se puede ver en la fotografía a una persona andando con camisa, pantalón y zapatos bien arreglados (DESC)] (Alum. 5).*

Dentro de la categoría *evaluación*, se incluyeron 21 narrativas que pueden clasificarse nuevamente en función de los aspectos en los que se centran. Por ello, hemos agrupado 8 de ellas que se centralizan en las personas, como por ejemplo:

*[2. El niño va en unas condiciones un poco más desfavorables a la hora de vestir, se observa también que lleva un trabajo duro tirando de un carro bastante grande. También vemos que los hombres mayores algunos pasean y otros trabajan pero en mejores condiciones, en motos... (EVAL)] (Alum. 2).*

*[2. Justo detrás de él un adulto con buena apariencia, bien vestido, que parece tener menos dificultades económicas (EVAL)] (Alum. 6).*

*[2. Cabe destacar la ausencia de la mujer en la fotografía, considero que debe tratarse de un país donde la figura femenina, no tiene los mismos derechos que la masculina, no podrán salir a la calle con total libertad. Debe tratarse de una sociedad con una cultura bastante cerrada o alejada de la nuestra (EVAL)] (Alum. 7).*

Por el contrario, 13 de las narrativas incluidas en esta categoría podríamos decir que se centran principalmente en el espacio, con referencias al país, a la ciudad, a la calle, refiriéndose a estos espacios en términos de “pobreza”, “ciudad pobre”, “tristeza”, “país subdesarrollado” y otra serie de calificativos que emiten juicios de valor sobre la realidad social observada.

[2. La pobreza que se observa es extrema, hay un niño trabajando, tirando de un carro para guardar chatarra, esto en un país más desarrollado no suele verse por las calles (EVAL)] (Alum. 12).

[4. También podemos observar que hay muchas tiendas, pero muy pobres y viejas. Me da la sensación que es una ciudad pobre, y que hay mucha diferencia en status económicos de las personas (EVAL)] (Alum. 2).

[1. La fotografía me transmite que está tomada en un país subdesarrollado, en el que la pobreza invade sus calles (EVAL)] (Alum. 3).

[7. En conclusión, la imagen refleja pobreza, tristeza y una ciudad de mucha población, y movimiento de pormenores transportando en sus motocicletas (EVAL)] (Alum. 3).

## CONCLUSIONES

En primer lugar, respecto a las narrativas, cabe apuntar que a veces ha sido complicado clasificar los enunciados por categorías, puesto que la forma de expresarse es espontánea y aún aspectos interpretativos y descriptivos, a la vez que existe un trasfondo evaluativo inconsciente.

Ya se ha señalado que gran parte del alumnado ha recurrido a la interpretación. En algunas ocasiones han realizado descripciones más o menos objetivas, pero, después de una exposición detallada es frecuente la deducción o el hecho de inferir determinadas ideas. La descripción de las personas, de los objetos, de la situación... permite a quienes observan aventurarse en datos como la identificación del lugar (aunque en menor número al esperado, tal como se ha señalado anteriormente) y suponer que están sucediendo determinadas acciones. Es decir, que no se quedan en la mera observación, sino que aportan su propia interpretación y van más allá de lo que se ve.

Teniendo en cuenta el concepto de alteridad, las narrativas analizadas arrojan, en general, una mirada claramente eurocéntrica sobre la sociedad que aparece en la imagen. Por ejemplo, en las respuestas erróneas sobre la identificación del lugar se aprecia una generalización y desconocimiento no solo respecto a la propia sociedad nepalí sino también a las demás culturas mencionadas. Otro aspecto interesante en la forma de analizar esa fotografía es, como ya se ha mencionado, la constante referencia a la infraestructura urbana, la educación vial y los transportes, por gran parte, si no la totalidad, de las personas observadoras, puesto que es algo omnipresente en su día a día. Moto, triciclo/carro y vaca son elementos en los que se fijaron a la hora de describir la imagen, incidiendo en la idea de desorganización y caos.

De las 20 personas, 17 han identificado y aludido al niño, algo que no es extraño teniendo en cuenta que se trata de estudiantes de Grado en Educación Primaria quienes, en un futuro,



serán docentes de menores de esa edad. Nuevamente, podemos apreciar un punto de vista occidental en el hecho de que varias personas señalen que un niño no debe trabajar. Es evidente que el trabajo infantil tiene que ser abolido de facto en todos los rincones del planeta, pero históricamente ha sido una realidad; junto a ello, el propio concepto de infancia y de protección a los menores de edad es una creación reciente cuya extensión mundial dista mucho de haberse conseguido.

Hemos visto que aprecian las diferencias sociales, basadas en la capacidad económica, y también tienen en consideración el factor de edad. Pero no sucede así con el género, y solo 2 estudiantes identifican una mujer entre la mayoría de varones, mientras que únicamente 6 se preguntan por la ausencia de féminas en la imagen.

Es importante detenerse en las palabras utilizadas en las descripciones, ya que abundan los términos como “caos”, “desorden”, “higiene”, “suciedad”... En la construcción de esa alteridad, proyectan sus vivencias y expectativas subjetivamente; es decir, los y las discentes definen de ese modo la imagen porque toman como referencia su propia ciudad y, en contraposición, ven un núcleo urbano muy distinto a su realidad cotidiana. Lo “normal” son las calles asfaltadas, los correctos tendidos eléctricos, la existencia de aceras... y la ausencia de todo ello les hace deducir que se trata de un país en vías de desarrollo, una realidad que parece quedarles lejos, por su forma de expresarse.

En definitiva, las personas que han analizado esta fotografía ofrecen una imagen bastante negativa de la sociedad nepalí, tanto por los aspectos materiales descritos (objetos, urbanismo, infraestructuras) como por las cuestiones sociales (diferencias de clase, de género, explotación), y emplean mayoritariamente términos negativos. Parece claro que la forma de analizar esa realidad se hace a través de la propia experiencia y de la identidad personal y social, construyendo una visión basada en el “yo” frente “al otro”. El siguiente paso sería trabajar esa alteridad desde la empatía, para preguntarse por las causas y las posibles acciones, algo imprescindible como futuros docentes, y que encuentra en las Ciencias Sociales un marco idóneo para su desarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón Benedicto, J. (2002). Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En I. González Gallego (Dir.), *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (147-175). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. En Linda S. Levstik, Cynthia A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (239-258). New York & London: Routledge.

- Barton, K. (2013). Magic words: Writing as a tool for learning in the humanities. *History and Social Studies Education Online*, 2 (1), pp. 1-4.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (1997). La conformación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y su valor formativo. En A. Luis García Ruiz (Dir.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria* (53-83). España: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, pp. 7-16.
- Lee, P. (2004). *Historical literacy: theory and research*. [En línea] *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 29-40. Accesible en: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/ijhltr.pdf>
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Número especial, pp. 131-150.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (63-72). New York & London: Routledge.
- Lévesque, S., Ng-A-Fook, N. y Corrigan, J. (2014). What Does the Eye See? Reading Online Primary Source Photographs in History. [En línea] *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14 (2). Accesible en: [http://www.citejournal.org/vol14/iss2/socialstudies/ar\\_ticle1.cfm](http://www.citejournal.org/vol14/iss2/socialstudies/ar_ticle1.cfm)
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Fourth edition. New York: Routledge.
- Melo, M. do Céu de y Lopes, J. M. (ed. lit.) (2004). Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas. *Minho: Centro de Investigação em Educação*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Melo, M. do Céu de y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En M. do Céu Melo y J. M. Lopes (orgs.). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (59-81). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M. do Céu de y Peixoto, R. (2004). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En M. do Céu de Melo y J. M. Lopes (Orgs.). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (81-99). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M. do Céu de (2007). E Michelângelocriou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História. *Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas*, 14, 132-147.
- Melo, M. do Céu de (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López Facal y otros (Coords.), *Pensar historicamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Melo, M. do Céu, Gomes, R. y Ferreira, A. (2012). O dito e o entre-dito-A aprendizagem da História através dos cartoons e posters políticos. En *Innovación metodológica y docente en*

- historia, arte y geografía: Actas Congreso Internacional (730-750)*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. ASRI. Arte y sociedad, *Revista de investigación*, 6, pp. 1-9.
- Roberts, P. (2013). Re-Visiting Historical Literacy: Towards a Disciplinary Pedagogy. *Literacy Learning: The Middle Years*, 21 (1), pp. 15-24.

## ANEXO I: FICHA DE TRABAJO

### FT- ¿QUÉ ME DICE ESTA IMAGEN?

**Nombre:**

**Edad:**

Observa la fotografía con atención



Foto: Roland Tapia

Fíjate ahora en los pormenores, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: - ¿Qué personajes/personas aparecen en la fotografía? ¿Qué actividades o acciones están presentes? ¿Qué objetos consigues identificar? ¿Qué otras cosas ves?

2. A partir de la fotografía escribe una redacción: ¿Qué me dice esta imagen?
3. Escribe todas las preguntas que harías para entender bien esta imagen.

# CONSTRUYENDO EL CONOCIMIENTO A PARTIR DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES CONTRAPUESTOS. *SPIN-OFF* DE PETER PAN EN CUARTO CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Francisco Javier López Sánchez**  
Universidad de Huelva.  
francisco.lopez@ddcc.uhu.es

**Mónica Trabajo Rite**  
Universidad de Huelva  
monica.trabajo@ddcc.uhu.es

*Lo que vamos a hacer es una adaptación de la obra original de Peter Pan donde tratamos los contenidos relacionados con la política, la familia, la sociedad, los valores y el tiempo para un público infantil (Alumna).*

## INTRODUCCIÓN

Describimos el diseño y desarrollo de una experiencia innovadora en la formación inicial de maestras-os de Educación Infantil basada en la conjugación del trabajo por rincones y la idea de aula como taller integral. El análisis sociocultural de la obra de Walt Disney “Peter Pan y el País de Nunca Jamás” nos permitió deconstruir la identidad de los personajes de Londres y del País de Nunca Jamás a partir de elementos comunes como el hogar, el tiempo, la autoridad o la familia. La creación de cuatro nuevos pasajes para desarrollar estas conexiones dio lugar a una dinámica de trabajo marcada por la cooperación e interacción del alumnado, el autococonocimiento y el conocimiento de los demás.

Somos seres sociales e, inevitablemente, nos persigue la doble necesidad de crear identidades propias y deconstruir las ajenas para desenvolvernó con éxito en el medio. Este proceso se inicia en los primeros meses de vida y se extiende a lo largo de nuestro ciclo vital en conexión con las influencias del entorno, bajo un marcado carácter dinámico y sistémico (Palacios e Hidalgo, 1990). Así, del acertado ajuste de estos parámetros dependerá el progreso de los individuos y de las sociedades en las que se encuentran inmersos (Verdú y Miralles, 2014).

La dialéctica entre construcción y deconstrucción de identidades representa, en los primeros años de vida, uno de los mayores esfuerzos adaptativos, debido a la necesidad de activar mecanismos de abstracción poco accesibles, a veces, para la mente infantil.

En ese sentido, la aproximación a metodologías que faciliten la interacción puede resultar-nos de gran ayuda en tanto que fomentan el autonocimiento y el conocimiento de los demás.

Concretamente, el trabajo por rincones y talleres representó una de las apuestas de la LOGSE para abordar la reforma de la Educación Infantil (Garzón y Martínez, 1989), y hoy día mantienen su vigencia pedagógica en nuestras aulas (Dembilio, 2009). La defensa de principios como la cooperación, la flexibilidad de agrupamientos, el intercambio, la comunicación y, especialmente, el respeto a la individualidad convierten estas estrategias en buenos canales para la construcción de aprendizajes del marco social (Pérez, Baeza y Miralles, 2008).

Concretamente, la experiencia que a continuación vamos a describir bebe de las posibilidades didácticas de estas estrategias para trabajar la deconstrucción de identidades diversas. Sin la pretensión de aportar resultados de investigación, para el relato de la misma nos apoyaremos en la información procedente del diario del profesor, una entrevista colectiva y los trabajos realizados por el alumnado.

## EXPERIENCIA

Esta experiencia de innovación en la formación inicial de maestros-as fue diseñada e implementada durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2015, para desarrollar los contenidos de la asignatura “Rincones y talleres en la enseñanza del entorno social” de 4º curso de Educación Infantil (Universidad de Huelva). Su principal característica es la de haber sido diseñada, desarrollada y adaptada a tiempo real según las necesidades del día a día del aula. El origen o detonante de la iniciativa radica en la confluencia de varios factores:

- El carácter optativo de la asignatura y la flexibilidad de su programa.
- La libertad y autonomía pedagógica ofrecida desde la coordinación del área.
- Las limitaciones conceptuales de los alumnos-as de detectadas en las primeras sesiones en torno a aspectos clave de la fundamentación pedagógica de los talleres y rincones.
- La excelente disposición del grupo a trabajar de manera alternativa.

El trabajo desarrollado debe entenderse como un proceso dinámico y flexible en el que se pueden distinguir tres momentos claramente diferenciados:

### a) Fase inicial

Presentado el programa de la asignatura, la primera sesión finalizaba con una actividad de detección de ideas previas articulada en torno a dos preguntas abiertas de fácil respuesta:

1. ¿Qué sabes de los talleres y rincones?
2. ¿Qué experiencia formativa o profesional tienes en relación a talleres y rincones?



La finalidad de esta actividad era testar el nivel de conocimientos del grupo en torno a la temática. Para ello recogimos la frecuencia de las palabras clave arrojadas en sus declaraciones y volcamos la información en TagCrowd<sup>1</sup>. Del análisis de esta información se desprende una concepción poco elaborada del significado de estas estrategias.

De un lado, se apreciaban aproximaciones conceptuales acertadas como la variedad de actividades, la conexión con la vida real o la producción. Del otro, se observa poco énfasis o ausencia total de ideas y características fundamentales de los talleres y rincones como colaboración externa, creatividad, convivencia, agrupaciones, habilidades sociales, acción, movimiento, movimiento o interacción. Además, resulta destacable la errónea identificación de estas estrategias como espacios del aula dedicados al juego (figura 1).



Figura 1. Nube de etiquetas de ideas previas y frecuencias.

Las siguientes afirmaciones ponen de manifiesto inequívocamente esta tendencia al tiempo que reflejan serias confusiones en tanto a la funcionalidad, finalidad y ubicación física de una y otra estrategia:

- Un taller es un espacio donde se produce o elabora algo que será utilizado posteriormente en el rincón, si es posible.

<sup>1</sup> Herramienta *online* y gratuita para crear nubes de etiquetas con discrepancia visual de frecuencias.



- “Los rincones es el lugar físico donde pueden realizarse los talleres.
- “Los talleres se pueden llevar a cabo dentro de diferentes rincones.

Fue a partir de este momento cuando comenzamos a valorar la idea de romper con el enfoque usual (taller del pan, rincón de la construcción, taller del periódico, rincón de las profesiones...) para trabajar en torno a un enfoque integrado de ambas estrategias que ayudara a superar la distorsión conceptual detectada. Un enfoque que ofreciera la posibilidad de tomar características de uno y otro lado para configurar una propuesta articulada en torno a un contenido de carácter sociocultural apoyado en un diseño curricular complejo (figura 2).



Figura. 2. Conexión entre estrategias a partir de diseño curriculares complejos.

Ya estaban organizados los grupos de clase y repartidas las temáticas previstas para los diferentes talleres y rincones al uso (viajes, fiestas, profesiones, publicidad...). Sin embargo, ofrecimos al grupo la posibilidad de mezclar ambas estrategias en base a la idea de aula como taller integral. Lanzamos, como ejemplo, representar algunos pasajes del musical “Los Miserables”, spin-off de la obra maestra de Víctor Hugo. De esta forma, los rincones dejarían sus esquinas habituales para invadir la clase y recuperar el espacio tomado por las estrategias del modelo tradicional. Convertiríamos el aula en un espacio para la creación de un producto del que todos seríamos responsables, confiando en la implicación del resto de compañeros-as en la consecución de un objetivo común.

Sin embargo, la idea fue recibida de manera desigual entre el alumnado. Mientras que un pequeño grupo se sintió entusiasmado con la propuesta desde el principio, lo cierto es que el resto de la clase<sup>2</sup> no entendió este giro repentino. El miedo al cambio, al fracaso y la incertidumbre de adentrarse —despojados de la seguridad del pequeño grupo o el trabajo individual— en un terreno desconocido, frenaban la iniciativa.

2 El grupo estaba compuesto por cuarenta y cuatro alumnos (42 alumnas y dos alumnos)

- *Yo siempre me sentí motivada y nunca tuve miedo hacia la propuesta. Miedo ¡nunca jamás! (entrevista del departamento de publicidad).*
- *Yo no lo entendía y, además, veía que la mayor parte de la clase también estaba confundida (entrevista colectiva).*
- *¡Yo no entiendo nada y me estoy agobiando! (diario de clase).*
- *Cuando el profesor presentó la idea yo me asusté un poco porque era una cosa que nunca habíamos hecho y requería mucho tiempo y mucha organización (entrevista del departamento de publicidad).*

Sin embargo, y tras un fin de semana para la reflexión, una amplia mayoría de la clase apoyaba la propuesta. Llegaron a la conclusión de que el fracaso sería no haberlo intentado. Ahora debíamos elegir el tipo de producción (musical, teatro, revista...) y la temática de carácter sociocultural. Pasados dos días de reflexión y búsqueda de alternativas, llegaron en a la conclusión de que un objetivo abarcable sería hacer una representación teatral. Y de entre las temáticas que ellos mismos ofrecieron (Alicia en el País de las Maravillas, la Bella y la Bestia, El Rey León, Gilda...) eligieron por votación Peter Pan y el País de Nunca Jamás. Poco después, los antiguos talleres y rincones se habían convertido en departamentos de “Vestuario y decoración”, “Coreografía”, “Publicidad”, “Guion y escenografía” y “Música y ambientación” al servicio de un taller integral de producción teatral (figura 3).

*Yo, cuando el profesor lo propuso al final de una clase después de haber planteado la propuesta tradicional de que cada grupo hiciera su taller o rincón, creía que estaba de broma. Luego falté a una clase y a la siguiente, cuando volví, ya estaba todo montado (entrevista del departamento de publicidad)*

La flexibilidad caracterizaba a estos agrupamientos que, lejos de fragmentar al alumnado en compartimentos estancos, exigían la cooperación, el debate y el diálogo entre los distintos departamentos para ensamblar el trabajo de todos y generar un guion técnico compacto donde todo encajara a la perfección. Mientras, el perfil docente se enmarcaba en la guía, asesoramiento y dinamización del proceso dentro de una jerarquía horizontal de las relaciones y dentro de los parámetros que el trabajo por rincones y talleres marca en este sentido (Dembilio, 2009).

Ahora, necesitábamos imprimir el sello de la didáctica de las ciencias sociales a nuestra producción teatral. Para ello, acordamos crear un *spin-off* (derivado) de la obra original de Walt Disney, centrándonos en el tratamiento de los contenidos de carácter sociocultural presentados en este film de 1953. Para ello acometimos las siguientes acciones:

- Visionado de la película en clase prestando especial atención al contenido sociocultural.
- Cinefórum para la selección de contenidos y el establecimiento de conexiones con el currículum oficial de Educación Infantil (política, sociedad, valores, tiempo, espacio-paisajes, familia, economía y hogar).

- Elaboración conjunta de una red de preguntas articulada en torno a los contenidos sociales detectados anteriormente (figura 4).
- Propuesta de concreción de actos, contenidos, personajes y escenarios en base a la red de preguntas y la comparativa entre la vida en Londres y en Nunca Jamás.

La confluencia de personajes e identidades —en escenarios comunes— de una y otra realidad marca el desarrollo de la obra, cuya estructura base fue la siguiente:

- Primer acto: se aborda la familia interpretando escenas familiares en Londres y en el Árbol del Ahorcado (hogar de los niños perdidos).
- Segundo acto: se aborda el espacio y los paisajes visitando los lugares emblemáticos de Londres y los paisajes más bellos y singulares de Nunca Jamás.
- Tercer acto: se trabajan los valores con el barco pirata de Garfio como escenario.
- Cuarto acto: aparece el paso del tiempo, la nostalgia, el cambio y el envejecimiento como contenidos principales, transitando entre Londres y Nunca Jamás.

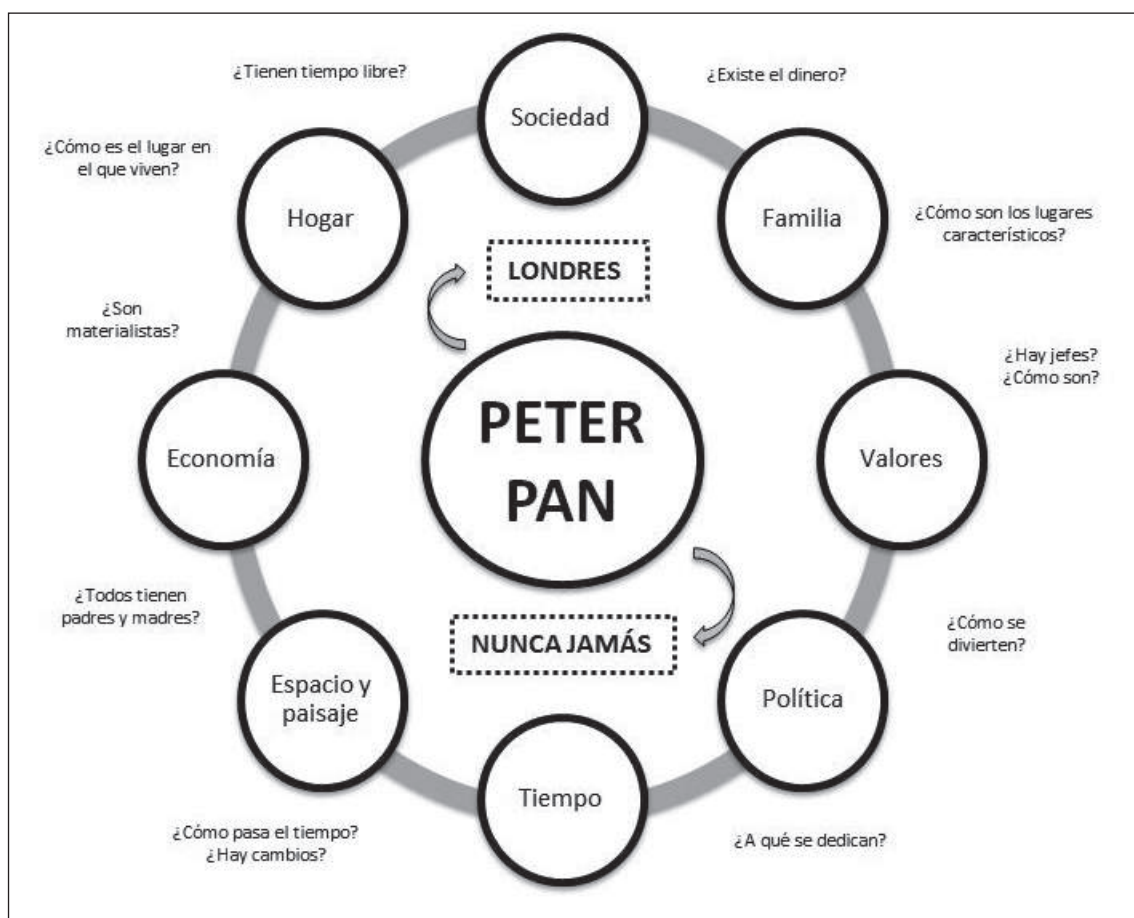


Figura. 3. Contenidos sociales, enfoque y red de preguntas.

b) w y consensuada una hoja de ruta clara desaparecieron las tensiones e incertidumbres que cierto sector del alumnado arrastraba, hasta la fecha, en torno al sentido de este proyecto.

*Yo creo que ahora la gente está más animada que al principio (Entrevista colectiva).*

*Al principio no estábamos muy seguros, pero nos decidimos a hacerlo y ahora estamos muy contentos con el proyecto (entrevista del departamento de publicidad).*

A partir de este momento, el tiempo de clase se dedicó a la preparación de la obra especialmente y, en menor medida, a la celebración de asambleas para comentar y valorar los avances en la construcción de un marco teórico propio sobre talleres y rincones que los grupos trabajaban desde casa a partir de una aproximación teórica ofrecida en las cuatro primeras sesiones. En base a la lectura de la documentación ofrecida en Moodle los diferentes grupos completaron un documento que compartimos en Google Docs<sup>3</sup> con las preguntas clave de los contenidos teóricos de la asignatura. La participación en clase no alcanzó los niveles esperados y las causas de este obstáculo podemos encontrarlas en las declaraciones del alumnado durante la entrevista colectiva:



Figura 4. Trabajo en los departamentos.

<sup>3</sup> Se puede consultar en la siguiente url: <https://docs.google.com/document/d/1K0CEFU7Fpem1hfkWf7cPx5vhgPuKtNThliLbAKJWt-g/edit?pref=2&pli=1>

La coordinación de los grupos estaba funcionando y todos participaron en una colecta para comprar los materiales necesarios y avanzar en el trabajo (papel continuo, gastos de copistería cajas, pinturas, hilo, telas, reglas de costura, metros, etc.). Además, el mismo proceso requería ciertas modificaciones en el plan inicial y algunos departamentos decidieron realizar las subdivisiones precisas para abordar eficazmente el trabajo.

*Nosotras en vestuario y decoración éramos muchas personas y decidimos dividirnos en dos grupos: vestuario por un lado y decoración por otro. Y dentro de vestuario también nos volvimos a dividir en función de los personajes que teníamos que caracterizar. Y yo, por ejemplo, me dediqué individualmente a la tarea de conseguir o comprar los materiales que íbamos necesitando (entrevista del departamento de publicidad).*

El departamento de publicidad se embarcó en el diseño de elementos para la difusión e información tanto a nivel impreso (póster, tríptico y entradas) como digital con la creación de una cuenta en Facebook para compartir con el resto de la comunidad universitaria el proceso y desarrollo del proyecto<sup>4</sup>. En poco tiempo algunos de los vídeos alcanzaron más de ochocientas reproducciones. Por su parte, música y ambientación buscaban otros espacios externos al aula para desarrollar sus contenidos, así como los integrantes del departamento de coreografía también ocupaban otros lugares de la facultad para crear los bailes y danzas. El miedo y la incertidumbre habían dado paso a una alta motivación por la tarea, pese a que en muchos casos los integrantes de los departamentos tuvieran que realizar trabajos que nunca habían hecho anteriormente como coser, realizar entrevistas o editar vídeos.

*Una de las dificultades en mi departamento fue que, de repente, teníamos que coser y nunca lo habíamos hecho. Así que tuvimos que recurrir a la ayuda de nuestras madres y abuelas para aprender. ¡Es mucho más fácil comprar un pantalón que hacerlo! (entrevista colectiva).*

### c) Fase de síntesis

Así, y pese al lastre de haber iniciado la experiencia con dos sesiones de retraso, pudimos realizar un primer ensayo a mediados de diciembre que nos sirvió para montar, con las propias mesas de clase, nuestro escenario por primera vez (figura 5), y para detectar algunas lagunas en el guion técnico a nivel de acotaciones, escenografía y ambientación especialmente.

---

<sup>4</sup> Se puede consultar en <https://es-es.facebook.com/people/Spin-Off-Uhu/100010700285921>





Figura 5. Escenario para la representación de la obra.

A la vuelta de las vacaciones de Navidad el guion estaba terminado (figura 8) y, en el momento de escribir estas líneas, habíamos completado un segundo ensayo que encendió los ánimos de todos. Teníamos dos sesiones más antes de la presentación el día 20 de enero y es una lástima que no podamos narrar aquí estos acontecimientos, pero la grabación de su puesta en escena está disponible en el perfil de Facebook facilitado anteriormente para todo aquel que esté interesado en conocer el resultado final.

## Primer acto. Cena familiar en Londres

La familia Darling se dispone a almorzar bajo la estricta puntualidad inglesa en el comedor de su casa de Londres. Tras la comida Peter Pan aparece junto a Campanilla y dos niños perdidos. Están buscando la sombra de Peter y una vez la encuentra deciden dar un vuelo por Londres para conocer la ciudad. Finalmente, viajan todos al país de Nunca Jamás dejando atrás su ciudad y su familia, incluida su mascota "Nana".

---

**ESCENA 1**

---

**LUCES APAGADAS**

---

**SE ILUMINA EL ESCENARIO 1 (COMEDOR EN LONDRES)**

---

WENDY Y LA SRA. DARLING PONEN LA MESA PARA CENAR MIENTRAS JUAN Y MIGUEL JUEGAN AGACHADOS JUNTO A LA MESA SIMULANDO QUE SON PETER PAN Y UN PIRATA LUCHANDO EN NUNCA JAMÁS.

NARRADOR: *Eran las 12.00 de un día cualquiera cuando la familia Darling se preparaba para tomar su almuerzo. Los niños Juan y Miguel juegan mientras su hermana mayor Wendy y la SRA. Darling ponen la mesa.*

- WENDY: ¡Juan, Miguel, dejad de jugar y venid a ayudarnos! Son las 12:00 y ya es hora de la comida [mientras sigue poniendo la mesa]
- JUAN: ¡Bah, eso son cosas de niñas! [en tono despectivo mientras juega con Miguel]
- MIGUEL: ¡Queremos seguir jugando! [mientras juega con Juan]
- WENDY: ¿Nunca cambiaréis? ¿Quién dice que poner la mesa es cosa sólo de chicas? Los chicos pueden poner la mesa igual que las chicas pueden luchar contra piratas si quisieran...
- MIGUEL: JAJAJAJAJA. ¡Luchar contra piratas las chicas, dice! ¡Tonterías! [con tono jocoso mientras juega con Juan]
- SRA. DARLING: ¡Niños! [grita enfadada a los niños]. Haced caso a vuestra hermana mayor. Todos debemos ayudar en casa, no sólo Wendy
- JUAN Y MIGUEL: JO, que rollo..

JUAN Y MIGUEL TAMBIÉN AYUDAN A PONER LA MESA CON CARAS DE POCOS AMIGOS

- MIGUEL: ¿Y qué significa que Wendy es mayor mamá?
- SRA. DARLING: ¡Ay Miguel! [en tono cariñoso] a veces me olivo de que aún eres muy pequeño para

Figura 6. Fragmento inicial del guion técnico.



## CONCLUSIONES

En estos últimos ensayos comprobamos que la obra ofrecía un tratamiento didáctico adecuado de los contenidos básicos sobre los que se articula la didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil (tiempo, familia, economía espacios, política, cultura...) según autores como Travé (2006) y Estepa (2007). Además, movilizaba otros muchos de carácter específico como costumbres y modos de vida, vestimentas, el hogar, el clima, diversión y tiempo libre, utensilios y objetos, etc. Pero lo más importante es que mediante la comparativa de dos mundos tan diferentes como Londres y Nunca Jamás, los alumnos-as habían conseguido —a través de los diálogos, los gestos, los escenarios, la decoración y el vestuario— deconstruir las diferentes identidades de los personajes desde una y otra realidad. Estos viajes de ida y vuelta a realidades contrapuestas desnudaban la esencia de los protagonistas y la situaban en el espejo de la alteridad para obtener una visión más compleja y elaborada de las mismas.

Por otro lado, no sólo habíamos conectado con los fundamentos del trabajo por rincones y talleres, sino que los habíamos experimentado, favoreciendo un aprendizaje vivido mucho más significativo y duradero. Agrupamientos flexibles, autonomía, combinación del trabajo colectivo con el individual, colaboración de las familias, docentes como guías y dinamizadores, papel activo del alumnado, producción, acción, movimiento, utilización de diferentes espacios alternativos al aula y, especialmente, la interacción del grupo conformaron los ingredientes básicos de esta experiencia.

Al mismo tiempo, los futuros maestros y maestras habían salido del anonimato de las clases tradicionales para presentar su identidad al resto de compañeros-as y, en interacción con ellos, percibir con nitidez las diferentes identidades dentro del aula. Habían dado un paso más en la construcción de sus identidades individuales a partir de la alteridad de la clase, uno de sus principales grupos de referencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dembilio, M. (2009). Los rincones de trabajo en educación infantil. *Quaderns Digitals*, 60. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10887](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10887)
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada.
- Garzón, M. y Martínez, S. (1989). *La práctica de los rincones de dos a seis años. Documento de trabajo 2. Propuesta experimental de Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palacios, J. e Hidalgo, M. V. (1990). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1. Psicología evolutiva* (257-282). Madrid: Alianza Editorial.

- Pérez, E, Baeza, M. C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos: un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/1.
- Travé, G. (2006). *Investigando las actividades económicas*. Sevilla: Díada.
- Verdú, D. y Miralles, P. (2014). Evaluación inicial e ideas previas sobre identidad y alteridad en la formación del profesorado: primer paso para la educación intercultural. 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. 733-742). Barcelona: Servicio de Publicaciones UAB.

# ALTERIDAD Y EDUCACIÓN: APRENDIENDO A CONOCER LA LLEGADA DE EUROPEOS A TIERRAS AMERICANAS

M.<sup>a</sup> Montserrat León Guerrero  
Universidad de Valladolid  
mleong@sdcs.uva.es

El conocimiento, o desconocimiento, del otro, es un aspecto que venimos tratando de manera habitual en nuestras aulas, teniendo en cuenta que cuando hablamos de alteridad lo tomamos como concepto referido a las personas que no soy yo, o a las características culturales que no pertenecen a mi grupo. Es decir, siempre tomamos nuestra cultura, nuestra persona, como punto de referencia y comparación.

Desde la pedagogía de la alteridad el otro extranjero es sacado del anonimato para ser recibido como tal (Ortega, 2014). Se parte de la situación de exclusión y sufrimiento que supone encontrarse con una cultura diferente a la sociedad receptora. Esta perspectiva se fundamenta en una propuesta de hospitalidad y acogida donde la educación es una relación ética sobre el otro. La asimetría, la responsabilidad y la no diferencia parten como criterios éticos para lograr una adecuada interculturalidad, recordando que educar en valores es transmitir aquella configuración humana imprescindible para que las nuevas generaciones vayan convirtiéndose en seres culturales y responsables.

Los primeros momentos de la llegada del hombre europeo, a través de expediciones descubridoras bajo la tutela de la corona castellana desarrolladas especialmente entre 1492 y 1550, plantean problemas morales que aun heredan pautas ideológicas de la Edad Media. Desde una dimensión jurídica, filosófica y teológica se debate el “justo título” que tienen los Reyes de Castilla para “el sometimiento de las poblaciones indígenas”, produciéndose por primera vez el planteamiento por parte de un imperio sobre si es justo el método empleado para extender su dominio, de manera que nuestros humanistas plantean un problema que hoy en día, en pleno siglo XXI, está de plena actualidad. Cómo actuar con el otro, cómo entender la alteridad.

## LLEGADA DE CASTELLANOS A LA NUEVAS TIERRAS. EL OTRO VISTO COMO ALGUIEN CON DERECHOS

Según el Derecho Romano, el descubrimiento y la ocupación constituyen títulos suficientes para legitimar dominio e incorporación a la Corona de aquellos territorios. Por otro lado, el Derecho Medieval dictaminaba que los “infeles” carecían de personalidad jurídica, pudiendo

ser sometidos a esclavitud. Pero había además una tercera vía de conquista: la donación del Papa a “príncipe cristiano”. Estas fueron las bases según las cuales Castilla se convirtió en “propietaria” de las tierras encontradas más allá del Océano tras 1492, pasando así a ser cultura receptora, a pesar de ser la que llega a esos territorios.

El proceso de descubrimiento y conquista se estaba realizando bajo la premisa de que el indígena era un esclavo que debía trabajar para los castellanos, con los abusos que ello conlleva. Pero no todos los castellanos estaban de acuerdo con ese modo de actuación e intentaron denunciar la situación de indefensión vivida por los habitantes de las tierras ahora descubiertas a ojos de los europeos. La cuestión se inició en la navidad de 1511 (León, 2012) cuando Antonio de Montesinos, representando a un grupo de dominicos, pronunció un sermón de adviento en defensa del indígena (recogido por Las Casas en su *Historia de las Indias*), que estaba siendo maltratado y esclavizado bajo la justificación de ser distinto al europeo que llegaba a tierras americanas. Al indígena se le consideró un salvaje o bárbaro, lo que daba pie a la “guerra justa”.

Este planteamiento dará lugar a una serie de debates jurídico teológicos sobre el derecho del indio a ser libre o no, llegando a firmarse varias leyes como las Leyes de Burgos (1512), las de Valladolid (1513), y un largo etcétera que hará que se llegue al establecimiento en 1542 de las Leyes Nuevas que fueron un intento de restituir la libertad de los indios, pues establecían que estos debían ser tratados como súbditos libres de la corona (es así desde las Leyes de Burgos). Se establece que desaparezcan los repartimientos de indios, etc., apartados que apenas se cumplieron pues las quejas de los españoles ante tal medida, hicieron que en buena parte fueran suprimidas.

En el establecimiento e intento de cumplimiento de estas Leyes influyó la defensa del indígena llevado a cabo por Las Casas, presente como encomendero en 1511 en Santo Domingo, en el sermón de Montesinos. Con el tiempo se convirtió en miembro de los dominicos y como obispo de Chiapas afrontó con gran energía la defensa del indio.

Debemos suponer que, o los conquistadores y encomenderos no tenían todavía un papel social destacado en las capas altas de la sociedad española, o había vacilaciones muy serias, compartidas por parte de las elites, acerca del sentido de aquellas “conquistas”. O ambas cosas a la vez. Aunque, en 1550 las circunstancias ya habían cambiado: el papel social de los encomenderos-soldados había aumentado en la sociedad española; una parte de los frailes defendían ya el punto de vista de éstos y ahora las vacilaciones sobre la forma de comportarse en el nuevo mundo eran más acentuadas en la Corona que en los colonos.

Las Casas captó muy bien aquel cambio pues conquistadores y encomenderos habían decidido dar batalla. Combinando la protesta contra las Leyes Nuevas, y el sabotaje de las mismas por la vía administrativa, los encomenderos lograron en poco tiempo dividir a los frailes, franciscanos y dominicos, que eran los que más se habían opuesto al tipo de colonización en curso. El propio Las Casas ha escrito en este contexto (en su *Brevísima relación*) que los crímenes en América están siendo cometidos por “los suyos”

## LA CONTROVERSIA DE VALLADOLID: PLANTEAMIENTO DEL DEBATE

Las quejas constantes de la situación que se vivía en tierras americanas por parte de los indios, hizo que Carlos I comprendiera que se debía tomar alguna determinación al respecto (Hanke, 1988). El rey ordenó en 1550 que se suspendieran todas las conquistas en el Nuevo Mundo hasta que una Junta de teólogos y juristas decidiera sobre el método justo de llevarlas a cabo. Esta Junta es la que hoy conocemos como la *Controversia de Valladolid* celebrada ente 1550 y 1550 en el Convento de San Gregorio (hoy Museo Nacional de Escultura) donde tanto Las Casas como Sepúlveda fueron invitados a exponer sus razones para decidir “cuál sería el reglamento más conveniente para que las conquistas, descubrimientos y colonizaciones se hiciesen en concordancia con la justicia y la razón” (Losada, 1984, p. XX), intentando responder si era justo hacer la guerra a los indios del Nuevo Mundo.

El planteamiento defendido por Sepúlveda fue que siendo por naturaleza los indios incapaces de gobernarse a sí mismos, necesitan de alguien que los mande, los europeos: (1986, p. 153) Siendo por naturaleza siervos los hombres bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir la dominación de los que son más prudentes, poderosos y perfectos que ellos; [] cosa justa, por derecho natural, []. Y tal doctrina la han confirmado no solamente con la autoridad de Aristóteles, a quien todos los filósofos y teólogos más excelentes veneran como maestro de la justicia y de las demás virtudes morales y como sagacísimo intérprete de la naturaleza y de las leyes naturales, sino también con las palabras de Santo Tomás. El resultado es que los indios, por naturaleza esclavos, están configurados para obedecer a otros, en este caso a los europeos, que tienen el deber y el derecho de imponer el bien al otro.

El dominico Las Casas defendió, a lo largo de sus obras y sus discusiones, la humanidad o la igualdad de los indios americanos, quienes pertenecen al universo de los hombres. Dejando constancia de que hay un punto de unión entre todos los individuos de la especie, algo en lo que nos parecemos todos: en que somos personas, en que somos hombres, en que pertenecemos a la humanidad. Esto quiere decir que el hombre americano no es ni inferior ni superior al hombre europeo, sino que es igual, y por tanto libre. Desde la interpretación de Las Casas, ver al otro como inferior es inadmisibile humana y cristianamente.

Su este lenguaje claro, franco, y distinto del que empleaban la mayoría, es lo que hace de Las Casas un personaje prácticamente único en la historia española de aquellos años. Lo que otros llaman “conquistas” son para Las Casas “invasiones”; lo que casi todos llaman “repartimientos” o “encomiendas” en nombre de la evangelización son para Las Casas “expediciones militares para establecer la esclavitud mediante la cual los indios oprimidos por los españoles ya mueren, ya llevan una vida peor que la muerte”. En consonancia con esto, su respuesta a Sepúlveda es presentada como una defensa de los indios contra “los invasores” y “opresores”.

## CONSECUENCIAS DE ESTE DEBATE

En una época en que muchas personas dudaban de que los indios fuesen hombres, Bartolomé de Las Casas, obispo de Chiapas, alzó su voz en favor de sus derechos, tal como lo hiciera Montesinos en 1511 (León, 2012) con las siguientes preguntas: ¿No son estos indios hombres? ¿No tienen almas racionales? ¿No estáis obligados a amarlos como os amáis a vosotros mismos? Preguntas que realmente podríamos hacernos hoy en día con ejemplos como la situación que viven los “refugiados sirios” o las personas que a diario mueren maltratados a causa de la defensa de no sé qué Dios, como en los recientes incidentes de París.

Fernández Buey (2009) sintetiza las posiciones encontradas de Ginés de Sepúlveda y de Las Casas, cuando señala que el dominico “opone a este cristianismo de las armas y del poder, un cristianismo [...] que combina la mansedumbre y la suavidad en el trato del otro, de la otra cultura, con la pasión en la denuncia y la autocrítica”. En resumen, la alteridad en el pensamiento de Las Casas se presenta extremadamente moderna en su momento, rechazando la antigua noción de la existencia de una servidumbre natural, una relación jerárquica necesaria y natural entre los pueblos que hiciera prevalecer la dominación de uno sobre otro

La realidad es que las conquistas no se interrumpieron. Tampoco se resolvió el problema de la “guerra justa” en Indias, pues Las Casas continuó presentando memoriales al rey y al Consejo de Indias sobre el tema. ¿Cuál fue entonces el verdadero resultado y el verdadero sentido de la gran disputa de Valladolid? Una consecuencia fue que Sepúlveda se convirtió en el héroe de los conquistadores y demás españoles que “querían hacerles guerra a los indios”, y que Las Casas aparece como “defensor de los indios”. La disputa de Valladolid ha de interpretarse como el testimonio apasionado (Maestre, 2014, p. 133) de un hecho decisivo en la historia de la humanidad: por no haber triunfado las ideas de Juan Ginés de Sepúlveda se dio un paso más, penoso e inseguro todavía, en el camino de la justicia para “todas las razas en un mundo de múltiples razas”; por hablar con tanta vehemencia Fray Bartolomé de las Casas en Valladolid en favor de los indios americanos, su larga y complicada argumentación tuvo también otra utilidad: fortaleció a todos aquellos que en su tiempo, y en los siglos que siguieron, trabajaron con la creencia de que “*todas las gentes del mundo son hombres*”.

## LA CONTROVERSIA DE 1550, DE PLENA ACTUALIDAD

Los derechos del indio y la legitimidad o no de la conquista es un tema que ha hecho correr muchos ríos de tinta, aunque la verdad es que tan sólo se conoce en círculos muy específicos, o se intenta dar a conocer (de manera segada) cuando pensamos que puede ayudarnos a justificar una situación. Se suele ocultar, invisibilizar, combatir y eliminar, aunque en este caso

contamos con recursos que nos permite poner esta disputa de actualidad tanto en el aula como fuera de ella, la teatralización y película de *la Controversia de Valladolid*.

La cuestión de si debe tratarse o no al indio como igual, está aún abierta. Pero no sólo con este grupo, seguimos teniendo muchas ideas preconcebidas “sobre el otro”. Un ejemplo es cómo se vive hoy esta ideología es el pueblo árabe, especialmente si tenemos en cuenta que los prejuicios sociales contras ellos han aumentado exponencialmente después de los atentados del 11S en Nueva York, o los recientes y desgraciados acontecimientos de París. Sin embargo, la gente del mundo occidental también es “el otro” para los árabes como los europeos eran “el otro” para el pueblo indígena de América.

En estos y otros sucesos, podemos comprobar cómo estamos mediatizados a través de la sociedad de la comunicación, y cómo la prensa, televisión, etc., influyen sobre nuestro frágil y escasamente trabajado y fundamentado concepto de la realidad. Una muestra de ello es la película *La Controverse de Valladolid* realizada por Jean-Claude Carrière en 1992.<sup>1</sup> Tuvo la idea de escribir un guion sobre la controversia que mantuvieron Sepúlveda y Las Casas. La película, que ha adquirido gran difusión en centros educativos de toda Europa e Iberoamérica, es una evidencia más de cómo el cine y el teatro de nuestro tiempo habrán hecho más por popularizar un episodio central de la historia de los encuentros y choques culturales que lo que pudieron hacer filósofos e historiadores especializados durante los siglos anteriores.

## ALTERIDAD Y EDUCACIÓN

Gómez y Castillo recalcan (2002, pp. 106-107) que la visión del otro, mi propia visión, la visión o la ceguera de los dos es una concepción aplicada al proceso educativo que debe partir del proceso de interacción humana. La relación entre los sujetos debe basarse en una ética de la comunicación que tenga como soportes el respeto y la confianza. La misión del educador debe partir del respeto de la autonomía del otro. La premisa fundamental de la acción comunicativa es la discusión académica que hace propicio el diálogo y la escucha del otro. En el caso que nos ocupa, recordando que el pasado anuncia al presente, y que como parte de la búsqueda del Yo actual, es importante el estudio del Nosotros en el pasado.

Tal y como estamos viendo, un buen ejemplo con el que poder realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la alteridad o la otredad, es el caso del indio americano. El problema de la otredad se origina al momento de considerar a los demás hombres. Pues el otro puede ser entendido como algo diferente a mí, inferior a mí, superior a mí, o igual a mí. Ahora bien,

<sup>1</sup> Carrière escribió el guion de una película y una obra de teatro. Traducido al español, fue llevado al teatro por la compañía Rayuela Producciones Teatrales de la ciudad de Valladolid. Se estrenó en España en diciembre del año 2000 y desde entonces se ha representado en varias ciudades españolas, representándose de nuevo en junio de 2015 en su escenario natural, el nuevo Colegio de San Gregorio de Valladolid.



cabe precisar que “igual a mí” no quiere decir que el otro sea idéntico a mí en todos los aspectos posibles, porque de hecho no lo es (Buganza, 2006). El otro es igual a mí en un sentido analógico, es decir, en algo somos iguales y en algo somos diferentes. Sin embargo, esto no fue precisamente lo que sucedió en la Conquista de América, en la concepción errónea de que el otro no es igual a mí sino inferior, un hombre pequeñito, como lo consideraba Juan Ginés de Sepúlveda en su *Tratado de las justas causas de la guerra contra los indios*. Sepúlveda (1986), apenas podía considerar a los indios como portadores de una civilización, de una cultura propiamente dicha; más bien, sus maneras y sus costumbres eran más parecidas a las de las bestias que a las de los hombres.

En Sepúlveda (Gómez-Muller, 2005, pp. 22-32) hay un principio de oposición que implica una jerarquización de lo real, sea en los niveles físico (bestias/hombres), antropológico (esclavo/hombre libre), ontológico (sensible/inteligible), metafísico (materia/forma) y ético-religioso (bueno/malo, perfecto/imperfecto) y político (autárquico/no-autárquico). Todorov (2003, p. 164) suma otro nivel y que se encuadra en el nivel antropológico: indios/españoles. Los indios no son inteligentes, es más son por naturaleza inferiores a los españoles.

Cierto es que la concepción del otro como igual no está muy clara hasta el iusnaturalismo moderno o contractualista, y el caso de Bartolomé de las Casas es ejemplo de innovación y utopía en una concepción igualitaria de la naturaleza humana. La relación de alteridad se ubica de lleno en el Ser del Otro (Magendzo, 1994).

Como indica Magendzo (2006, p. 11) el cierre a la diversidad no es sino la exclusión del Ser del Otro. Históricamente ha habido intentos por negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la supervivencia de un proyecto social unitario, como el caso que nos ocupa de la polémica sobre el indígena americano. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos.

Hoy, en un mundo caracterizado por la globalización, parece casi ineludible e inevitable incorporar el reconocimiento de la diversidad como componente central de la democracia, de la ciudadanía y de los derechos humanos. En una sociedad abierta, como la que queremos construir, estaremos siempre en presencia de muchos Otros. Pero esta convivencia no puede ser de imposición sino de compromiso, no puede ser de obligación sino de vínculo, no puede ser un fatalismo inevitable, sino que debe ser una convivencia en la responsabilidad.

Una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar “vigilantes” alertas del Ser del Otro, precavidos, atentos del Otro. Está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir a vigilar al Ser del Otro, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Tenemos la obligación de recordar quiénes somos, nosotros y los otros.

Concluimos con las palabras de Magendzo (2006, p. 13); “El camino por recorrer es largo. La pregunta es cómo se convierte este discurso en una práctica educativa consistente, en

especial ahora que existe una marcada tendencia hacia la individualización y la competitividad, a veces descarnada. Este es el reto que nos queda por delante: convertir el verbo en acción”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buganza, J. (2006). La Otredad o Alteridad en el Descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana. *Razón y Palabra*, vol. 11, dic. 2006-enero 2007. Inst. Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Fernández Buey, F. (2009). Actualidad de una controversia: Valladolid: 1550-1551. En A. Mondragón, Universidad Intercultural de México Cátedra UNESCO d'Estudis Interculturals. Universitat Pompeu Fabra [www.upf.edu/unesco](http://www.upf.edu/unesco) pp. 1-29. consultado el 14 de octubre de 2015, en [http://www.upf.edu/materials/polietica/\\_img/int2.pdf](http://www.upf.edu/materials/polietica/_img/int2.pdf)
- Gómez, B. I. y Castillo, M. (2002). Las voces del otro. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIV, 32, pp. 105-108.
- Gómez-Muller, A. (2005). *La cuestión de la legitimidad de la conquista: Las Casas y Sepúlveda*. Orizaba: Ediciones del Ayto. de Orizaba.
- Hanke, L. (1988). *La lucha por la justicia en la conquista de América*. Presentación por M. Gómez Tabanera. Madrid: Ediciones Istmo, 1988.
- Las Casas, B. (1965). *Historia de las Indias*. Edición de A. Millares Carlo y estudio preliminar de L. Hanke. Tomo II. México: FCE, 2ª.
- Las Casas, B. (1966). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Buenos Aires: EUDEBA. Col. Biblioteca de América/Libros del tiempo viejo
- León Guerrero, M. M. (2012). Antonio de Montesinos, precursor de los derechos humanos, en M. L. Martínez, A. Sagarra y M. M. León. *Las leyes de Burgos y Valladolid. Historia y contexto* (pp. 45-62). Valladolid: Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía.
- Losada, Á. (1984). “Introducción” a Juan Ginés de Sepúlveda, Demócratas Segundo o de las justas causas de la guerra contra los Indios. Madrid: CSIC. *I. Francisco de Vitoria*, 2ª.
- Maestre Sánchez, A. (2004). Todas las gentes del mundo son hombres. El gran debate entre Fray Bartolomé de las Casas (1474-1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1573). *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 21, pp. 91-134.
- Magendzo, A. (1994). La invisibilidad del otro y la educación en derechos humanos. *Ensayos para la Reconciliación* (pp. 11-35). Derechos Humanos: Fundamentos para la Convivencia, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Segundo Concurso.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. Polis [En línea], 15. Accesible en <http://polis.revues.org/4897>
- Ortega Ruiz, P. (2014). *Educación en la alteridad*. Colombia: Redipe y Editum.

- Sepúlveda, J. G. (1986). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: FCE.
- Todorov, T. (2003). *La Conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Verhaeghe, J.-D. (1992). La Controverse de Valladolid. Paris, La Sept-Vidéo, France 3, cop. 1992. Consultado el 14 de octubre de 2015 en <https://youtu.be/1SukXDBBx8A>

# DECONSTRUYENDO LA ALTERIDAD FEMENINA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ESCOLAR: REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN

**Ortega Sánchez, Delfín**

Universidad de Burgos  
dosanchez@ubu.es

**Pagès Blanch, Joan**

Universidad Autònoma de Barcelona  
joan.pages@uab.cat

## CONOCER LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MAESTRO/A PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: MUJERES, IDENTIDAD Y CIUDADANÍA

La dificultad de definir el concepto de representación social radica en su ambigüedad, por proximidad semántica, a otros conceptos sociales como el de actitud —éste más cercano a las respuestas personales ante situaciones sociales—, el de identidad y el de estereotipo. Su definición y análisis aparecen vinculados en la literatura científica a las teorías de Moscovici (1984, 1988, 1996) y Jodelet (1994). Las primeras, desde una perspectiva psicológica, aproximan la noción de representación social a los conceptos y esquemas explicativos de la realidad que, generados a partir de la vida cotidiana en el transcurso de las relaciones interpersonales, asumen un carácter dinámico y evolutivo en su manera específica de entenderla, explicarla y comunicarla. A esta dimensión psicológica, Jodelet integra la social, planteando la vinculación entre la experiencia personal y los modelos de pensamiento recibidos de la sociedad. Más próximos a esta segunda concepción, entendemos las representaciones sociales como sistemas simbólicos actualizados para la comprensión y explicación de una determinada realidad, con la finalidad de su familiarización por parte del agente social. Según esto, “en el saber de las representaciones sociales, cada individuo se piensa *desde dentro del grupo*, se representa a sí mismo dentro de una memoria colectiva que es histórica, adquiriendo una dimensión identitaria y afectiva, como un actor social y no como un sujeto epistémico” (Castorina, 2010, p. 87).

Junto a las aportaciones de la psicología cognitiva y social a la definición del concepto de *representación*, la historiografía ha venido generado importantes contribuciones a su delimitación. Desde la historia cultural, las representaciones, entendidas como mecanismos generadores de significados específicos y reconocibles, son abordadas como expresiones o modos de observación

de la realidad. Esta nueva forma de hacer historia explicaría la debilidad conceptual de una historia pensada desde las *mentalidades* y su transición, germinada en la historiografía francesa, a otra centrada en las *representaciones* (Vovelle, 1999; Burke, 2006). En ella, los historiadores “no ofrecen un reflejo de la realidad, sino representaciones de la misma” (Burke, 1996, p. 28). El estudio de las representaciones sociales “ensancha pues el dominio original de lo imaginario como simbolismo, facilita la conexión de las representaciones mentales con las totalidades sociales [...] para averiguar el imaginario colectivo” (Barros, 1994, p. 51). Esto es, una suerte de imaginiería social, cuyo estudio constituye un privilegiado punto de partida en la toma de decisiones de la enseñanza, en el cambio de las ideas previas del alumnado, en el posicionamiento de sus perspectivas prácticas y en la reflexión de las propias prácticas (Pagès, 1996), en ocasiones contradictorias, de los formadores de los futuros docentes (Dalongeville, 2003).

La configuración de lo que podría definirse como *identidad/alteridad femenina*, no sólo responde, como producto cultural e histórico, a condicionantes determinados por la intercomunicación personal y social o a los eminentemente vivenciales y/o experienciales, sino también a los “discursos y realidades que la sociedad [...] presenta y ofrece a hombres y mujeres [...] que condicionará[n], necesariamente, la construcción de la identidad en femenino y masculino, más allá de las respuestas que al mismo puedan dar hombres y mujeres” (Fernández, 2006, p. 33). Es decir, por las representaciones que cada sociedad crea en torno a las definiciones de género.

Los mecanismos para la asignación de identidades *femeninas*, así como las matrices para su significación subalterna, constituyen los “ejes de la construcción sociocultural de la diferencia, del otro, del colectivo social diferente” (Nash, 2006, p. 40). Las imágenes de alteridad de género y sus estrategias discursivas, en consecuencia, trascienden el propio sistema de representación para convertirse en prácticas sociales reconocibles.

En la configuración social e histórica de *modelos de género deseables* (Fernández, 2004), las representaciones sociales y culturales sobre las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles —como en el literario o el artístico—, en el propio de la Historia y de su enseñanza. En este discurso, es determinante la generación de narrativas explicativas/legitimadoras del universo simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia.

Identificar el grado de estabilidad o flexibilidad de estos enfoques en las representaciones sociales del alumnado supone un primer nivel de análisis para su movilización (Pagès, 2011). Desde la enseñanza de la historia, la recuperación de los recuerdos sobre los resultados de aprendizaje, las estrategias metodológicas adoptadas o las finalidades atribuidas a la enseñanza de la Historia, ayer y hoy, resulta de especial importancia en la consolidación de una verdadera ciudadanía global.

La indagación acerca de las representaciones sociales del profesorado en formación pretende la adopción de los enfoques de enseñanza-aprendizaje necesarios para la visibilización de

las mujeres, la definición de atribuciones identitarias complejas y, en consecuencia, la educación para una ciudadanía democrática, crítica e igualitaria (Pagés y Santisteban, 2012). Con este propósito, en este estudio proponemos aproximarnos al pensamiento y posicionamiento de los futuros docentes de Educación Primaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres y, prioritariamente, de las mujeres en la historia.

## DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo adopta un modelo de investigación cualitativo-descriptivo, con base en el estudio de caso (Delgado y Gutiérrez, 1994). No obstante, se acerca a perspectivas de investigación mixta, en la que el paradigma cuantitativo se revela en el tratamiento de los datos obtenidos, a través de técnicas analíticas estadísticas (Cea, 1999).

El instrumento escogido para la recogida de datos fue el cuestionario de carácter mixto (Cohen y Manion, 2002), diseñado a partir de cuestiones abiertas, un estudio de caso, y de cuestiones cerradas. Este último grupo de cuestiones, de corte cuantitativo, han adoptado para su configuración la escala Likert mediante matriz de intensidad. En el diseño de las cuestiones, se ha considerado el anonimato de los informantes, la claridad en la formulación de los enunciados, su pertinencia y su capacidad explicativa, a partir de la gradación de las cinco opciones posibles. Sus resultados se exponen y analizan en este estudio.

Los resultados devueltos en las cuestiones abiertas, de naturaleza cualitativa-discursiva, forman parte de un estudio mayor en curso, en el que ahondaremos en el complejo sistema de las creencias, los propósitos/finalidades y objetivos de la enseñanza de la historia, en particular de las mujeres, en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. No obstante, desde una perspectiva cuantitativa e interpretativa, este trabajo incluye los resultados de una de las cuestiones abiertas formuladas. En ella, se demandó al profesorado en formación la nominación de cinco protagonistas masculinos y cinco femeninos de la historia de la humanidad.

El diseño del instrumento se organizó en cuatro categorías de análisis, desgranadas en *cuestiones-eje estructurales* y *cuestiones-sub-dimensionales* que, en forma de afirmación o aseveración, dan cuenta de distintos aspectos correspondientes a la categoría objeto de análisis. La categoría cero se destinó a la identificación de la muestra con cuatro cuestiones de opción múltiple. La primera categoría, *Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar*, se planteó a partir de siete cuestiones-eje con cuatro preguntas cerradas y tres abiertas, más dieciséis cuestiones subdimensionales en forma de afirmación o aseveración. La segunda categoría, *Las mujeres en la enseñanza de la historia escolar*, fue organizada en dos cuestiones-eje con dos preguntas cerradas y ocho cuestiones sub-dimensionales, también presentadas como afirmaciones o aseveraciones. La penúltima

categoría, *Protagonistas de la historia escolar*, contó con dos cuestiones-eje con una cuestión cerrada y otra abierta, más cuatro cuestiones subdimensionales. Finalmente, la cuarta categoría, *Estudio de caso: las mujeres hoy*, demandó del alumnado la movilización de sus conocimientos sobre el origen e historia del sufragio femenino en occidente para valorar y comentar una noticia periodística acerca del problema manifiesto: los procesos electorales actuales en Arabia Saudita.

Asimismo, las repuestas de los estudiantes han sido categorizadas, de acuerdo a la relación establecida entre la didáctica de las Ciencias Sociales, el planteamiento curricular y la formación del profesorado de Pagès (2004). Esta vinculación responde a la intención de definir y adscribir los perfiles de nuestro alumnado a uno de los tres modelos curriculares (*técnico, práctico o crítico*), y evaluar el grado de deseabilidad de dicha adscripción, en función de los objetivos y finalidades de la enseñanza de la historia propuestas en el estudio.

La muestra se compuso por 50 alumnas (66%) y alumnos (34%), pertenecientes a dos grupos de cuarto curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Burgos. En un rango de edad mayoritario del 62% entre los 18 y 22 años, los estudiantes se encuentran matriculados en la asignatura obligatoria de primer semestre *Investigación e Innovación en el aprendizaje del Conocimiento del Medio (Social y Cultural)* de 6 créditos, en las especialidades generalista (54%), lengua extranjera —inglés— (38%), educación especial (6%) y lengua extranjera —francés— (2%). Dado que la selección de la muestra estuvo condicionada por la participación del profesorado responsable de la materia, se trata de un muestreo no probabilístico intencional y no estratificado.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos, comprobamos una evidente permanencia de *tradiciones positivistas* en los recuerdos y resultados de aprendizaje del profesorado en formación (Benejam, 1997). Tanto la selección de contenidos como las decisiones curriculares de su profesorado de historia se articulan en metodologías transmisivas-reproductivas, propias de *concepciones curriculares técnicas*.

Deteniéndonos en los resultados de la segunda categoría, *las mujeres en la enseñanza de la historia escolar*, constatamos la no superación de una historia positivista, pseudo-objetivada, estática y de marcado carácter androcéntrico. Los avances científico-disciplinares y la consolidación de nuevas corrientes historiográficas no parecen haber trascendido al discurso de la historia enseñada. En efecto, cuando se cuestiona su formación en historia durante la Educación Secundaria y Bachillerato, un 84% de los informantes afirman que estuvo basada en la descripción y explicación culturalista de los hechos y acontecimientos políticos, bélicos, fechas y personajes destacados de las grandes etapas históricas de la historia de la humanidad.



Asimismo, confirman la no distinción entre colectivos y actores sociales en las narrativas trabajadas. Igualmente, un 68% de la muestra considera insuficiente la propuesta de planteamientos para el contraste de perspectivas, para el debate y la reflexión, y para la valoración de distintos puntos de vista sobre problemas sociales de pasado, en el que las mujeres pudieran aparecer como actores históricos definidos. En coherencia con estos resultados, un 60% considera exiguu y dudoso el tratamiento problematizado del pasado, del presente y del futuro, la comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y el desarrollo de una verdadera conciencia histórica ciudadana.

En cuanto a la metodología empleada por el profesorado de historia, los informantes destacan, con una frecuencia del 76%, el empleo de técnicas reproductivas, basadas en la memorización de contenidos factuales cerrados y absolutos de los textos editoriales e historiográficos utilizados. En ellos, las mujeres no se concretaban en contenidos reconocibles, relevantes e igualitarios. Con una frecuencia del 80%, el registro de los nombres propios/protagonistas masculinos de referencia partía del trabajo sobre textos y actividades propuestas en los manuales de referencia. No sorprende, por tanto, la ausencia de metodologías activas, a partir del planteamiento de hipótesis, manejo de fuentes, obtención de resultados y alcance de conclusiones. Tampoco la confirmación de la clara invisibilidad de las mujeres en las mismas (76% de las respuestas obtenidas). En esta línea, un 70% del profesorado en formación insiste en la ausencia de metodologías cooperativas y colaborativas para la implementación de proyectos de trabajo con planteamientos problematizados sobre contenidos sociales e históricos. En consecuencia, un 58% valora de forma deficiente o cuestionable el desarrollo y la adquisición de competencias sociales y ciudadanas durante su etapa de escolarización obligatoria y posobligatoria de la educación secundaria.

Estas representaciones adquieren forma cuando se les cuestiona acerca de los resultados de su aprendizaje. De acuerdo a sus respuestas, un 74% reconoce sus dificultades a la hora de identificar suficientes referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos en la conformación de las sociedades históricas abordadas. Estos resultados de aprendizaje, confirman un 82% de los informantes, les impulsaron a concebir la historia como una gran narrativa, objetiva y contrastada, de fechas, hechos y acontecimientos liderados por políticos y militares, mayoritariamente hombres. En este punto, dudan de haber abordado la construcción del conocimiento histórico desde perspectivas procesuales e inclusivas (88%). Cuando recupera sus recuerdos sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia en su etapa escolar, un 76% de la muestra afirma entenderla como representación narrativa vencedera de la realidad histórica, habitualmente construida por líderes masculinos.

En función de estos resultados, no extraña la limitada nómina de referentes femeninos citados por el profesorado en formación consultado. Esta limitación nutre y refuerza, sin duda, el conjunto de imágenes estereotipadas de las mujeres en la enseñanza de la historia. Los resultados bien podrían extrapolarse a los obtenidos en 2004 en el estudio exploratorio de

Maldonado (2004), pues, en ningún caso, se concretan en actores o colectivos sociales no pertenecientes a las elites políticas, sociales o económicas dominantes. Las frecuencias son reveladoras. De los 61 personajes masculinos, propuestos por el profesorado en formación como protagonistas de la historia de la humanidad, reciben los porcentajes más elevados (diez o más de diez menciones entre las cinco posibles): Hitler (39,34%), Cristóbal Colón (32,78%), Napoleón Bonaparte (31,14%), Francisco Franco (27,86%), Rodrigo Díaz de Vivar (24,59%), Fernando II de Aragón (19,67%) y Carlos I (16,39%). En la relación nominativa final, es evidente la diversidad y grado de complejidad de la selección, donde científicos, filósofos o naturalistas garantizaría la localización de referentes válidos para la conformación de la identidad social masculina.

La selección de personajes/protagonistas femeninos, por su parte, registra un total de 42 nombres. Isabel la Católica copa las frecuencias más elevadas con una recurrencia del 88,09%, Juana la Loca con un 61,90%, Marie Curie con un 59,52%, Juana de Arco con un 35,71% y Teresa de Calcuta con un 30,95%. A excepción de la alta frecuencia registrada para el caso de Marie Curie, referente cultural destacado, es sobresaliente una propuesta de mujeres limitada, como demuestran Sant y Pagès (2011), a roles *masculinizantes*, *victimizados* y, anecdóticamente, *femeninizados*.

Podría confirmarse, por tanto, la perduración y estabilidad de la tradición positivista y de enfoques curriculares técnicos en la enseñanza de la historia. El planteamiento curricular representado por los estudiantes, articulado en base a los conocimientos disciplinares, aparece liderado por el profesorado. Éste depositario de un conocimiento social incuestionable, permanente, estático y hegemónico. El alumnado, en consecuencia, ocupa un lugar subsidiario sin capacidad para la intervención o reflexión sobre el mismo.

Cuando se les cuestiona acerca de los *contenidos*, *procedimientos*, *objetivos* y *finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar*, estas representaciones sociales y perspectivas reaparecen como firmes condicionantes en la toma de decisiones curriculares. En efecto, en relación a los *contenidos*, consideran precisa una selección dirigida hacia la definición y argumentación de las fronteras regionales, nacionales y locales con una frecuencia del 60%. Desde esta perspectiva fronteriza y territorialista, alejada de concepciones ciudadanas globales, un llamativo 76% entiende que dichos contenidos deben aludir a los hechos, acontecimientos y personajes que han construido las distintas entidades nacionales, seguido de un elevado 86% que valora imprescindible la inclusión de los progresos científico-técnicos. No obstante, un 84% de los informantes reconoce la necesidad de abordar procesos históricos y sociales desde la participación y protagonismo de todos los actores sociales (hombres, mujeres, niños, niñas, minorías étnicas y/o culturales).

Lo mismo podría afirmarse de los *procedimientos* que declaran necesarios en la enseñanza-aprendizaje de la historia en Educación Primaria. Un 94% de los encuestados afirma o tiene dudas en considerar la descripción de los espacios geopolíticos globales, y un 88% valora el re-

conocimiento e identificación ejemplarizante de próceres y protagonistas de la historia nacional. Sin embargo, en porcentajes similares, un 86% del profesorado en formación considera necesario el manejo, selección e interpretación de fuentes históricas para la comprensión de la construcción del conocimiento histórico y social. Igualmente, contempla, en un 91,83% de los casos, el análisis de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado.

Contrariamente, en relación al *proceso de enseñanza-aprendizaje* de la historia, se registran serias dudas para ubicarlo en la mera reproducción de hechos y acontecimientos objetivos evaluables mediante pruebas finales. Comprobamos, en cambio, una clara tendencia hacia la necesidad de narrativas históricas como resultado de procesos críticos de investigación (58%). En esta línea, optan por la aproximación al método científico, a través del manejo de fuentes, y por el tratamiento del concepto de intencionalidad (68%). Igualmente, un amplio 86% del profesorado en formación considera imprescindible la implementación de metodologías activas, la inclusión de la empatía histórica, las estrategias de simulación y los estudios de caso.

Por último, preguntados por la *finalidad social y objetivos* de la enseñanza de la historia escolar, un 78% priorizaría los niveles políticos y económicos en el estudio de las distintas etapas históricas, con fin de comprender el orden mundial de su presente. A pesar de esto, un amplio 92% de los informantes entiende que la finalidad social de la enseñanza de la historia escolar se halla en la educación para una ciudadanía democrática, basada en la asunción de los Derechos Humanos. Completan este porcentaje la atención sobre la participación y cultura política de la ciudadanía (63,25%) y la construcción de identidades complejas, plurales y globales (76%).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados informan de la resistencia de estereotipos sociales-culturales y de la persistencia de enfoques metodológicos y resultados de aprendizaje tradicionales. Esta tendencia motiva la consolidación de imaginarios colectivos/simbólicos y de representaciones culturales en torno a las mujeres. También a su implicación en la enseñanza de la Historia.

Aún hoy es frecuente reconocer en otros discursos de comunicación social, como el publicitario o el artístico, una clara imaginería de patrones culturales incuestionables, pretendidamente identitarios. La superación o relativización contra-socializadora de dichos patrones necesariamente pasa por la problematización de los contenidos curriculares (Thornton, 2005) y por la incorporación de la perspectiva de género en educación (McIntosh, 2005). El reflejo del universo social, obligadamente diverso y heterogéneo, así como el cambio metodológico, constituyen los pilares básicos para contraer compromisos sociales, para la participación ciudadana crítica y responsable, y para la comprensión de los mecanismos de poder, en torno a

las relaciones culturales de género. En efecto, no basta la inclusión o la sustitución de hombres por mujeres o por los *otros* y *otras*; es preciso un cambio discursivo (Sánchez, 2002; Crocco, 2008; Pagès y Sant, 2012) sobre el que las representaciones sociales del profesorado en formación tengan la oportunidad de encontrar el conflicto, a partir, por ejemplo, de los estudios de caso, el trabajo de la empatía histórica o el manejo e interpretación en el aula de fuentes literarias, documentales o iconográficas (Fernández, 2001; 2006). Esto es, la superación de una enseñanza de la historia de las mujeres, como parte de una historia excluyente e individualista de heroínas y víctimas, hacia una verdadera historia de las relaciones de género.

La dirección hacia la transformación y el cambio social en la enseñanza de la historia pasa por priorizar conceptos clave y por la reformulación de las finalidades atribuidas a la enseñanza (Barton y Levstik, 2004). Estos conceptos habrían de partir de la multiplicidad de perspectivas, la democracia, la diversidad, la globalización o la identidad/alteridad, entre otros (Banks, 2004). En definitiva, la adopción de enfoques orientados a la consolidación de una ciudadanía global, inclusiva y diversa, donde el desarrollo del pensamiento crítico y social, y el reconocimiento de identidades complejas y múltiples, supongan uno de sus ejes fundamentales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. A. (ed.) (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barros, C. (1994). Historia de las mentalidades: posibilidades actuales. En J. Mª Sánchez Nistal, M. Montanari, E. Fernández de Pinedo, J. Gelman, M. Dumoulin *et al.* (eds.), *Problemas actuales de la historia* (pp. 49-68). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 53-70). Barcelona: Horsori, Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. A. (2010). La contribución de las representaciones sociales al estudio de los conocimientos sociales de los alumnos. En AA.VV. *30 olhares para o futuro* (pp. 84-89). Vila Sonia, São Paulo, Brasil: Escola da Vila. Centro de Formação.
- Cea, M. A. (1999). *Metodología cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Crocco, M. (2008). Gender and sexuality in social studies. In L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 172-196). New York: Routledge.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, pp. 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de la identidad desde la perspectiva de género. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 33-44.
- Jodelet, D. (ed.) (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En Mª I. Vera y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- McIntosh, P. (2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr and S. Moscovici (comps.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Les représentations sociales. Exposé introductif. En L. Marbeau y F. Audigier (Eds.), *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actas du colloque* (pp. 31-42). Paris: INRP.
- Moscovici, S. (Ed.) (1996). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74, pp. 39-57.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, pp. 103-114.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, pp. 67-81.
- Pagès J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25 (1), pp. 91-117.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, pp. 91-102.

- Sant, E. y Pagès, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, pp. 129-146.
- Thornton, S. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. En N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 81-92). New York: Teachers College Press.
- Vovelle, M. (1999). Histoire et représentations. En J. C. Ruano-Borbolán (Coord.), *L'histoire, aujourd'hui* (pp. 45-49). Paris: Sciences Humaines.

# EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**Martha Cecilia Gutiérrez**  
mgutierrez@utp.edu.co

**Diana Marcela Arana**  
dmarana@utp.edu.co

**Orfa Buitrago**  
jerez@utp.edu.co

Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia

## INTRODUCCIÓN

Desde principio del siglo XX, Dewey (2004) señala la necesidad de entender que el conocimiento social debe servir para ayudar a resolver situaciones problemáticas de los entornos, razón por la que el sistema educativo debe formar personas que sepan hacer uso de este conocimiento en la vida cotidiana.

Uno de los problemas relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales es el reconocimiento de la diversidad al que la escuela debe atender para enseñar que el respeto por la persona tiene que traducirse en la defensa de los derechos humanos.

La diversidad, según Arnaiz (2005), es inherente al ser humano, se manifiesta a través de varios factores que se pueden agrupar en *factores físicos*, que se refieren a la diversidad de género, a la edad y al desarrollo corporal; *los factores académicos*, asociados a la capacidad de aprendizaje, conocimientos previos y motivación; y, *los factores socioculturales*, relativos a la procedencia cultural, social o geográfica, los cuales generan diversidad en el aula debido al encuentro de diferentes costumbres, sistemas de valores, y a la pertenencia a grupos étnicos con diferencias religiosas, creencias, hábitos, costumbres y lengua, entre otros.

López (2009), habla de la necesidad de construir una escuela sin discriminación de ningún tipo, donde se dé un proceso de reestructuración global de la educación para que responda a la diversidad del alumnado. Este autor afirma que la escuela es un espacio privilegiado para aprender a vivir con la diferencia, a partir de prácticas pedagógicas que sean cada vez más incluyentes.

Las prácticas de aula, han de estar orientadas por propuestas curriculares y pedagógicas flexibles y abiertas, que atiendan a las necesidades de los educandos (MEN, 2009).

En este sentido, el trabajo pedagógico a partir de problemas socialmente relevantes contribuye al mejoramiento de la educación inclusiva, ya que permite el acercamiento del estudiante



a problemas de la vida cotidiana y a la comprensión crítica de la realidad para que contribuya a su transformación.

Santisteban (2009), plantea que el manejo didáctico de problemas sociales como contenido y estrategia de enseñanza y aprendizaje, contribuye al desarrollo del pensamiento social, porque acerca el conocimiento escolar a la vida de los estudiantes y favorece la formación para la ciudadanía. Los problemas han de ser actuales, es decir, “cuestiones socialmente vivas”, que Legardez (2006) denomina “cuestiones sociales e históricas socialmente vivas”, a partir de tres requisitos: vivas en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares.

Trabajar a partir de problemas socialmente relevantes en instituciones educativas con población en situación de vulnerabilidad social, es una oportunidad para que las comunidades aprendan a analizar, proponer soluciones y tomar decisiones que favorezcan la vida democrática.

Según la UNESCO (2004), América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo; una gran proporción de niños en edad escolar no asisten a la escuela y muchos de ellos la abandonan tempranamente por problemas de discriminación, violencia, maltrato, desmotivación, entre otros. Esta situación ha de ser objeto del currículo de Ciencias Sociales, uno de cuyos propósitos es ayudar a los estudiantes a analizar y comprender la realidad en que viven para que aprendan a tomar decisiones en la vida social.

En Colombia, algunos de los problemas sociales más comunes se derivan de la diversidad por condición de vulnerabilidad; de allí la importancia del abordaje de este tema en la investigación, realizada con una comunidad producto del mestizaje, que comprende historia, cultura y tradiciones de europeos, africanos y pueblos indígenas americanos. Actualmente, en el país se identifican cuatro grandes grupos étnicos: pueblos indígenas, las poblaciones afrocolombianas, incluidas las comunidades raizales y el pueblo rom o gitano.

La Constitución Colombiana (1991), reconoce la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano y propone preservar las creencias, formas de gobierno y la obtención de una educación respetuosa de las costumbres, lenguas y tradiciones de los distintos grupos minoritarios. De esta forma, el gobierno reconoce el respeto a las tradiciones culturales, lo que implica que en las aulas, la educación ha de responder de forma equilibrada a lo común y lo diverso (Blanco, 2010).

La diversidad como elemento enriquecedor del aprendizaje, ha de trabajarse desde los problemas socialmente relevantes de las comunidades, para que los estudiantes aborden problemáticas propias de los contextos, con el propósito de que aprendan a conocer el medio social en que viven y a valorar la diferencia.

El Ministerio de educación nacional colombiano ha propuesto una herramienta que permite a las instituciones educativas realizar procesos de autoevaluación de la gestión inclusiva (adaptado del índice de inclusión de la UNESCO, 2004), que ayude al reconocimiento del estado de atención a la diversidad, con el fin de que se establezcan prioridades y se to-

men decisiones que mejoren las condiciones del aprendizaje, la participación y la convivencia social.

La adaptación del índice de inclusión para Colombia tiene en cuenta la gestión académica en el aula, como eje fundamental para la construcción de una escuela incluyente que responda a la diversidad de los estudiantes; para ello se definen cuatro dimensiones que han de estar presentes en los procesos educativos en el aula: diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión de aula y, seguimiento y evaluación.

1. El diseño pedagógico curricular se refiere a enfoques de corte social que potencien el respeto, la cooperación y la solidaridad en lugar de la competencia. El diseño incluye el plan de estudios, el enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, la jornada escolar y la evaluación.
2. Las prácticas pedagógicas incluyentes son las que tienen en cuenta las necesidades de todos los estudiantes. Comprenden cuatro componentes: estrategias para las tareas escolares, uso de los tiempos para el aprendizaje, opciones didácticas para las distintas áreas escolares y los recursos para el aprendizaje.
3. La gestión de aula, se relaciona con la autonomía del docente para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas que responda a las necesidades de los estudiantes y a la búsqueda de apoyos para garantizar eficiencia en los procesos educativos.
4. El seguimiento y evaluación contempla mecanismos claros de retroalimentación para todos los estudiantes y sus familias, que permitan enriquecer las alternativas para el éxito en el aprendizaje. Comprende el seguimiento de los resultados en competencias ciudadanas, ocupacionales, y las básicas.

La importancia de la diversidad en la construcción de ciudadanía y democracia incluyente permitió la formulación de la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la influencia de una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad étnica a partir de problemas socialmente relevantes, en el mejoramiento de la educación inclusiva en dos grupos de estudiantes de grados cuarto y quinto de primaria de una institución educativa pública colombiana?

El propósito que guía el proceso investigativo es analizar la incidencia de una propuesta didáctica sobre el reconocimiento de la diversidad étnica, basada en los problemas socialmente relevantes para el mejoramiento de la educación inclusiva en los estudiantes de grados cuarto y quinto de básica primaria de una institución educativa pública en la ciudad de Pereira, Colombia.

Para el cumplimiento del propósito, se valora el estado de la educación inclusiva en el aula antes y después de la intervención didáctica en ambos grupos; posteriormente se planea y desarrolla la propuesta didáctica sobre diversidad étnica basada en los problemas socialmente

relevantes y finalmente, se contrastan los resultados de la valoración inicial con la valoración final, para analizar el estado de la educación inclusiva en los grupos de estudio.

## METODOLOGÍA

El enfoque metodológico es explicativo, busca analizar la valoración de la diversidad étnica en el aula, antes y después de un proceso de enseñanza y aprendizaje de este concepto en las ciencias sociales, a través de problemas socialmente relevantes.

Es un estudio de caso único con medición antes y después de la intervención didáctica (Campbell y Stanley, 1995). La variable dependiente es el estado de la educación inclusiva en el aula y la variable independiente es la propuesta didáctica para el reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes en el área de las ciencias sociales.

El grupo de estudio de grado cuarto estuvo integrado por 42 niños y niñas con edades entre los ocho y nueve años de edad, y el grado quinto lo conformaron 33 estudiantes entre los 9 y 11 años de edad. Ambos grupos provenían, según el diagnóstico institucional, de familias con problemáticas sociales derivadas de la violencia intrafamiliar, altos índices de pobreza, presencia de pandillas, expendio de sustancias psicoactivas y discriminación por razones étnicas y culturales.

El procedimiento inició con la adaptación, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación inclusiva en las aulas, que incluye cuatro dimensiones adaptadas del índice de inclusión educativa para Colombia (MEN, 2009): diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión en el aula y seguimiento académico. En ambos grupos se realizó el pre-test para conocer el estado inicial de la educación inclusiva y con base en los resultados, se diseñaron y desarrollaron propuestas didácticas para la enseñanza del concepto de diversidad a partir de problemas socialmente relevantes. Al finalizar las unidades didácticas, se aplicó el post-test para conocer el estado de la educación inclusiva y luego se analizaron los resultados con la prueba  $X^2$  para rechazar o comprobar la hipótesis del estudio:

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el reconocimiento de la diversidad étnica a partir de problemas socialmente relevantes, mejora significativamente el estado de la educación inclusiva en los estudiantes de grados cuarto y quinto de básica primaria de la institución educativa en la que se realiza el estudio.

## RESULTADOS

Para medir las diferencias encontradas entre las frecuencias observadas y las esperadas en cada una de las dimensiones de la educación inclusiva analizadas (diseño pedagógico, práctica

pedagógica, gestión en el aula y evaluación y seguimiento), se aplica el estadígrafo  $X^2$  para obtener el P-valor y compararlo con el teórico, buscando verificar la hipótesis.

La función de este estadígrafo es comparar la diferencia entre frecuencias observadas y esperadas, en las que se asignan los sujetos a categorías organizadas en tablas de contingencia, donde las frecuencias esperadas deben ser mayores que 0,05 para sustentar la hipótesis experimental. En la tabla 1 se condensan los resultados obtenidos con la aplicación del  $X^2$ .

**Tabla 1. P-valor obtenido del estadígrafo  $X^2$**

	Grado cuarto	Grado quinto
P-valor pretest	0,34	2,71
P-valor posttest	0,82	2,71

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos al aplicar el estadígrafo  $X^2$ , se evidencia que el nivel de significatividad arrojado por el P-valor en ambos grupos estuvo por encima de 0,05, tanto en el pre-test como en el post-test, por lo cual se acepta la hipótesis de nulidad y se rechaza la hipótesis de trabajo. Es decir, la propuesta de didáctica para el reconocimiento de la diversidad étnica a partir de problemas socialmente relevantes no contribuye significativamente al mejoramiento de la educación inclusiva en los grupos de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa en la que se realiza el estudio.

Al analizar las posibles causas de los resultados obtenidos, en ambos grupos coinciden razones como las siguientes:

- Falta de continuidad en las intervenciones pedagógicas realizadas por parte de las docentes titulares de los grupos, ya que las propuestas didácticas fueron orientadas por docentes en formación inicial en proceso de práctica pedagógica, una vez por semana durante cuatro horas, en un semestre académico.
- Poca vinculación de otros integrantes de la comunidad educativa como los directivos y las familias de los estudiantes a las propuestas didácticas desarrolladas.
- Dificultades en el desarrollo de la propuesta didáctica planeada, por cambios repentinos en la programación de la jornada escolar.

Al analizar cada una de las dimensiones relacionadas con la educación inclusiva en el aula, se encuentra que en los diseños curriculares y pedagógicos de ambos casos, las propuestas didácticas fueron experiencias puntuales y ocasionales, realizadas en espacios de práctica inicial de maestros, lo cual no garantiza cambios de fondo en la formación de los estudiantes que siguen siendo sujetos pasivos, usuarios del currículo sin que se tenga en cuenta sus condiciones políticas, sociales, económicas en las que están inmersos como población en situación de vulnerabilidad social.

Al respecto, Booth y Ainscow (2000), mencionan que la educación inclusiva debe aumentar la participación de los alumnos en los currículos y promover su interacción en la comunidad, permitiéndoles reconocer la diversidad propia de los entornos.

La dimensión de prácticas pedagógicas, en ambos casos, fue la de mayor incremento porcentual en el post-test, lo cual muestra la importancia del trabajo con problemas socialmente relevantes que vinculen al estudiante con su cotidianidad, para que asuman posturas críticas frente a la realidad y sus posibilidades de transformación. Para Alcudia, y otros (2000), la coherencia entre las estrategias didácticas y la actitud del profesor frente a la diversidad, favorece el respeto a los estilos y los ritmos de aprendizaje de acuerdo con los intereses y las capacidades de los alumnos, garantizando así la atención a la diversidad y el cumplimiento de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

En la dimensión de gestión de aula no hubo cambios relevantes en los resultados obtenidos entre el pre-test y el pos-test. El índice de inclusión para Colombia plantea que la gestión del aula comprende las problemáticas de la clase, la relación entre los docentes y los estudiantes y las diversas metodologías implementadas para la evaluación teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. Estos aspectos no fueron controlados en el estudio por tratarse de espacios de prácticas pedagógicas en las que los profesores en formación están aprendiendo a gestionarlos.

Para Sacristán (2000), la gestión educativa en el aula incluye la vida escolar en su totalidad, puesto que entre más agentes se vinculen activamente al sistema educativo y permanezcan en él, mayor posibilidad hay de flexibilizar las formas de organización escolar, las prácticas de enseñanza y la elaboración de patrones de acción compartidos que enriquecen la vida personal y del grupo social.

Por último, en la dimensión de seguimiento y evaluación, hubo incremento porcentual en el post-test con relación al pre-test, en ambos casos. Esta dimensión comprende el seguimiento a los resultados académicos, el uso pedagógico de las evaluaciones externas, el seguimiento a la asistencia y las actividades pedagógicas y de recuperación, entre otros. El incremento pudo deberse a la planeación y desarrollo de actividades en el aula que tuvieron presente el respeto a la diferencia, la valoración de las capacidades y potencialidades de cada estudiante.

Giné (2000), considera fundamental la evaluación continua para garantizar el respeto a la diversidad, en la que se tenga en cuenta el punto de partida de cada estudiante, el logro de los objetivos y la posibilidad de demostrar competencias desde sus ritmos, capacidades y estilos de aprendizaje. En la enseñanza de las ciencias sociales el seguimiento y la evaluación han de considerar la visión crítica del alumno para analizar su realidad y asumir posiciones que permitan la solución participativa de los problemas del contexto.

En síntesis, puede decirse que la experiencia didáctica realizada en los dos grupos, constituye un punto de partida para la reflexión sobre las prácticas de aula en comunidades en situación de vulnerabilidad social, puesto que la flexibilización de las prácticas pedagógicas, el

seguimiento y la evaluación arrojaron resultados que muestran cómo la vinculación de los estudiantes con problemas socialmente relevantes, fomentan la capacidad crítica y el desarrollo de potencialidades de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje propios.

## CONCLUSIONES

La enseñanza y el aprendizaje de la diversidad a través de problemas socialmente relevantes favorece el acercamiento de los estudiantes a los problemas de la cotidianidad; sin embargo, los resultados muestran que ésta no puede ser una propuesta puntual, limitada al espacio curricular de las ciencias sociales. El reconocimiento de la diversidad requiere la vinculación de todos los estamentos educativos y de revisiones curriculares que asuman la educación inclusiva como un reto para la construcción de una democracia incluyente.

Las propuestas investigativas y pedagógicas en procura del reconocimiento de la diversidad deben ser asumidas por los docentes de aula, quienes son los responsables de generar los espacios en los que los estudiantes interactúen con otros y con su entorno, buscando solución a los problemas de las comunidades mediante estrategias pedagógicas participativas centradas en el diálogo y el respeto por la otredad.

Con respecto a las cuatro dimensiones de la educación inclusiva en el aula tomadas para el estudio, se concluye que en la planeación del diseño pedagógico es fundamental tener en cuenta los diversos componentes y el carácter complejo e interdisciplinar del concepto de diversidad en las ciencias sociales, para que su enseñanza aporte a la formación del pensamiento social.

Con relación a las prácticas pedagógicas incluyentes en las ciencias sociales, es esencial trabajar enfoques y estrategias pedagógicas derivadas del aprendizaje social, que favorezcan la comunicación, el diálogo y la toma de decisiones para que los estudiantes aprendan a respetar y a convivir en la diferencia.

En una educación incluyente, la gestión del aula trasciende la enseñanza de conceptos como el de diversidad y asume posturas dialógicas, flexibles y de apertura a la comunidad educativa, para que el aula y la institución educativa se conviertan en lugares democráticos en los que el reconocimiento y el respeto por la diferencia sean una realidad.

Finalmente, la evaluación como uno de los elementos esenciales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, debe ser planeada como un proceso permanente que permita al docente conocer la zona real como punto de partida para el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcudia, R., Del Carmen, M., Gavilán, P., Sacristán, J., Giné, N., López, F. y otros (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2005). *Atender a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Giné, N. (2000). El proyecto curricular de centro y la atención a la diversidad. En R. Alcudia, M. Del Carmen, P. Gavilán, J. G. Sacristán, N. Giné, F. López y otros, *Atención a la diversidad* (pp. 37-48). Barcelona: Graó.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, pp. 245-253.
- López, M. (2009). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MEN (2009). *Índice de Inclusión*. Bogotá: MEN.
- República de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: República de Colombia.
- Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En R. Alcudia, M. del Carmen, P. Gavilán, J. G. Sacristán, N. Giné, F. López y otros, *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *AULA. De Innovación Educativa*, pp. 12-15.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO.





**IDENTIDADES  
COMPLEMENTARIAS  
Y FORMACIÓN DE  
IDENTIDADES COMPLEJAS**

# IDENTIDADES, EDUCACIÓN Y ENFOQUES INTERSECCIONALES: DEL DIAGNÓSTICO DE LAS OPRESIONES A LA VINDICACIÓN DE LOS DERECHOS<sup>1</sup>

**María José Guerra Palmero**  
Instituto de Estudios de las Mujeres  
Universidad de La Laguna  
mjguerra@ull.es

El objetivo de este trabajo es presentar los enfoques interseccionales en un contexto de aportaciones y debates en torno a la educación, especialmente en el dedicado a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Mi tradición es la teoría crítica que conjuga filosofía con ciencia social crítica, así que creo que me podré aproximar al contexto poniendo en juego, asimismo, mi propia experiencia como docente, primero en enseñanza media y luego en la universidad, que ya va para más de treinta años.

Voy, primero, a partir de que la Escuela, de hecho todas las instituciones educativas, desde infantil hasta la universidad, están sufriendo tensiones cada vez más intensas en torno a distintos ejes. Las políticas de austeridad conducentes, estos pasados años, a recortar en recursos humanos y materiales han debilitado una escuela a la que acuden un sector de niños, niñas y jóvenes que viven en sus casas los efectos de lo que yo denomino la producción masiva de vulnerabilidad social. También, los dispositivos de la *audit culture*, de la cultura del control, la transparencia y la rendición de cuentas, a través de evaluaciones constantes que suelen traducirse en un aumento exponencial de burocracias, que roban demasiado tiempo y esfuerzo a lo que son los fines de la institución: la formación continua, la preparación de clases y actividades, la dedicación a la corrección de trabajos y exámenes, la participación en proyectos de innovación pedagógica y la atención más o menos personalizada al alumnado. No podemos dejar de reconocer que esta conjunción de factores es desmoralizante y que mina hasta a aquellos y aquellas de nosotros más entregadamente vocacionales. Junto a estos factores, la Escuela ha experimentado desde finales de los ochenta del siglo pasado lo que podemos describir como una explosión de diversidad. La tensión entre las tendencias a la homogeneización y la estandarización y las exigencias de atender a la diversidad que se encuentra en las aulas, se ha exacerbado.

---

1 Este trabajo se inserta en el proyecto “Justicia, ciudadanía y vulnerabilidad. Narrativas de la precariedad y enfoques interseccionales” (FFI2016-69895-C-R-1) del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Relataré, a brochazos, algunos hitos de este proceso. Poco a poco fuimos conscientes de que el factor género requería de esfuerzos coeducativos ya que la inercia permitía la reproducción de los estereotipos sexistas, de que las discapacidades, motoras, sensoriales o intelectuales, requerían de trabajo añadido, y de especialización, con el fin de resguardar la igualdad de oportunidades y objetar la discriminación, de que, con el repunte de la inmigración veíamos en las aulas a niños y niñas procedentes de remotas, y no tan remotas regiones del mundo y que, en muchos casos, iniciaban el aprendizaje del español con distintos grados de dificultad. Irrumpía la multiculturalidad como hecho, el multiculturalismo como discurso y, posteriormente, la interculturalidad como meta educativa. Finalmente, y seguramente en esta enumeración faltan muchos más elementos, en los últimos tiempos las demandas de reconocimiento a la diversidad sexual y de género, transgénéricas y transexuales, se hacen escuchar y requieren de que se expanda una nueva sensibilidad moral inclusiva e igualitaria. Asimismo, y acabo aquí este esbozo, la presión contra el acoso escolar, incluyendo el ciber-acoso, nos abre a un horizonte que exige capacidades perceptivas en los docentes con el fin de poner fin con medios educativos a la violencia, en todas sus manifestaciones, en la escuela.

Todas estas demandas de derechos son positivas y pertinentes —coeducación e igualdad entre los sexos, integración de la “diversidad funcional”, interculturalidad, respeto a la diversidad sexual y tolerancia cero ante la violencia—, y, por lo tanto, coherentes con los fines de la Escuela en cuanto a promover la igualdad de oportunidades y la educación para la ciudadanía, en consonancia con el paradigma de los derechos humanos. No obstante, al estar enmarcadas, paralelamente, en el “austericidio” y la dinámica de erosión del sistema, y en la pérdida de autonomía de los docentes y claustros, lo que implica falta de reconocimiento a la labor del profesorado y retrocesos en la democratización de la Escuela con respecto a una administración educativa que ha optado por la hiperburocratización y por lo que Deleuze llamaba la “sociedad del control”, están produciendo una situación de sobrecarga de responsabilidades que lleva a la ansiedad y a la desmoralización.

Desde el punto de vista de las Didácticas de las Ciencias Sociales, creo, no obstante, que una forma de encarar esta complejidad abrumadora es profundizar en la pertinencia de los enfoques interseccionales que aluden a cómo los distintos factores de opresión —clase social, género, raza-etnicidad, discapacidad, sexualidad, etc.— no sólo están presentes en las instituciones modelando la estructura social, sino cómo muchas veces se entrecruzan potenciando, desgraciadamente, la generación de vulnerabilidades y discriminaciones. En su desarrollo, el diagnóstico de las desigualdades sociales sirve de rampa de lanzamiento para la vindicación de derechos. Paso, por tanto, a presentar algunas de sus claves teóricas y prácticas.

## ORÍGENES DE LOS ENFOQUES INTERSECCIONALES

Desde los años ochenta del siglo pasado, y protagonizado sobre todo por el feminismo afroamericano y chicano en los Estados Unidos, la idea de la intersección de las opresiones ha ido impregnando los conceptos y metodologías de la teoría crítica, empezando por la teoría feminista. En Europa, tras la propuesta fundacional de Kimberle Crenshaw (1991b) respecto a cómo el feminismo y el antirracismo minimizaban la violencia y la discriminación que sufrían las mujeres de color en los Estados Unidos —ya que para el primero las mujeres blancas eran el modelo mientras que para el segundo, el antirracismo, los hombres negros—, Nira Yuval-Davis y Flora Anthyas entre otras, han desarrollado este dinámico y abierto enfoque para enfrentar las tensiones originadas por los cruces entre el sexismo y el racismo. Esto ha precipitado que otros ejes de discriminación como la clase social, la orientación sexual, la discapacidad, o de manera más dudosa la cultura o la religión, entraran a formar parte de un enfoque dinámico que exige, para efectivamente garantizar y proteger derechos, grandes dosis de análisis contextuales. El multiculturalismo, en sus vertientes teóricas y políticas, se va a desarrollar en paralelo e interactuando, no todo lo debido, a nuestro juicio, con los desarrollos de la interseccionalidad. Pero, curiosamente, la hegemonía del multiculturalismo en la discusión teórica y política, ésta es nuestra hipótesis, ha tendido a opacar las dinámicas interseccionales de las dominaciones estructurales —relativas a la clase social, la raza-etnicidad o el sexo/género— al plantearse en los liberales términos del pluralismo cultural y de la mera celebración acrítica de la diversidad (Guerra, 2000, Sánchez 2012). El caso es que así se han descontado, en demasiadas ocasiones, las diferencias y tensiones intragrupalas de las minorías culturales que interactúan, a su vez, con los marcos sociales patriarcales y capitalistas hegemónicos. La interseccionalidad, frente a la idea monolítica de las identidades culturales y de la armonía comunitaria, señala el dinamismo tenso y la construcción social de las identidades, las que Yuval-Davis llama políticas de la pertenencia.

El primer gran debate feminista de la segunda ola fue con el marxismo y de ahí, sin usar aún la terminología interseccional, apareció la necesidad de visibilizar las dinámicas entrecruzadas de la clase y el género. Este cruce, curiosamente, que ahora, al hilo de las asimetrías globales y de la crisis del capitalismo financiero, vuelve a intensificarse, ha estado opacado durante la década de los noventa y la que acaba de terminar. El feminismo lo ha intentado mantener visible al poner sobre la mesa los datos de la feminización de la pobreza que ahora son contextualizados en el marco normativo de la justicia global (Guerra, 2010). En la historia de la teoría feminista, los desafíos del lesbianismo político por un lado, y de las pensadoras postcoloniales por otra, han promovido diversas concepciones de la interseccionalidad. No obstante, la catapulta internacional del enfoque interseccional tenía que haber sido la Conferencia de los Derechos Humanos de Durban, hace diez años, dedicada a la lucha contra el racismo y la xenofobia. Tal hecho, frustrado espectacularmente por la centralidad del conflicto

palestino-israelí, y por la retirada de las delegaciones de Estados Unidos y Reino Unido, especialmente, hubiera podido emular al protagonismo que la igualdad de género obtuvo en la conferencia de Beijing en 1995, sólo seis años antes. Si Beijing fue un éxito, Durban no tuvo tanta suerte. Curiosamente hacemos notar que la CERD-Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106A de 21 de diciembre de 1965, y en vigor desde 1969<sup>2</sup>— fue firmada catorce años antes que la CEDAW —Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer— puesto que ésta data de 1979. No obstante, también hay que decir que, hoy, la interseccionalidad da fundamento normativo a directivas europeas y a leyes antidiscriminación, como al reciente anteproyecto de la Ley de Igualdad de Trato y No Discriminación —los motivos de discriminación que se recogen en este texto son: nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social— que, dado el adelanto electoral, no fue aprobada en nuestro país en la legislatura anterior. Finalmente, nuestro objetivo de largo alcance es explorar las virtudes y límites de los enfoques interseccionales, especialmente de las relativas al sexismo y al racismo, y, estimar si es un enfoque imprescindible para abordar las políticas educativas en relación a la protección de los derechos humanos. Nuestra intención es, por lo tanto, abrir este debate.

La interseccionalidad ilumina nuevas vías y horizontes sobre cómo entender, aplicar y garantizar los derechos humanos en un mundo atravesado por opresiones diversas: clase, género, raza, orientación sexual, discapacidad, etc. La Escuela no es ajena, como ya hemos planteado, a estas demandas de igualdad y no discriminación. La interseccionalidad se está convirtiendo así en un elemento clave de los desarrollos de la teoría crítica tanto en el plano normativo como en el del análisis social. Terminaré, tras presentar los desarrollos teóricos de Crenshaw y Yuval-Davis, anunciando lo mucho que hay que hacer para hacer valer la protección de los derechos humanos en relación a los y las más vulnerables. De tal vulnerabilidad, muchas veces invisibilizada, dan cuenta los enfoques interseccionales.

## INTERSECCIONALIDAD: NIVELES DE ANÁLISIS

La bibliografía sobre interseccionalidad es ya inabarcable. Ya me he referido a los dos artículos básicos de K. Crenshaw de 1989 y 1991 y a los desarrollos, desde los años ochenta, de una autora tan destacada como Nira Yuval Davis. Resalto la obra de estas dos teóricas porque me parecen las que más impacto han tenido en el debate y las formulaciones de la misma

<sup>2</sup> <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cerd.htm>. Acceso 17 de enero de 2012.

interseccionalidad. Un debate éste que en la última década ha sido incesante, pero que en los últimos tres o cuatro años ha devenido en una explosión investigadora y editorial, porque se ha expandido como modelo de análisis a las ciencias sociales y a otros ámbitos del activismo político protagonizando muchos números monográficos de revistas especializadas<sup>3</sup>. La última década también ha traído su institucionalización en la Unión Europea<sup>4</sup> y, a la vez, un intenso debate crítico sobre los usos normativos y fácticos de la categoría.

En los documentos preparatorios de la Conferencia Mundial contra el Racismo de 2001, encontramos que el arribar a la intersección “género-raza-etnicidad” es una consecuencia del mandato de la transversalización de género en el análisis de las violaciones de los derechos humanos a las mujeres. Integrar la raza y la etnicidad en las dinámicas de género y en las relativas a las sexualidades, era la tarea pendiente y demandada por muchos grupos de mujeres activistas, sobre todo relativos a situaciones en los países del Sur, pero también, por ejemplo, relativo a las condiciones de las mujeres migrantes y refugiadas en los países del Norte.

Se constataba que mujeres y hombres están afectados de formas diferenciales por los efectos de la discriminación racial y otros tipos de intolerancia —por ejemplo, el tan discutido de la islamofobia—. Las experiencias de las mujeres, dada su marginalización, además, no suelen ser visibilizadas por sus grupos de pertenencia sino todo lo contrario. Lo habitual es enmascarar y ocultar la desigual situación de las mujeres dado que ésta última se interpreta como “natural” o “normal”. Nos encontramos, además, ante la tarea de señalar las “diferencias que marcan una diferencia” para aislar las discriminaciones efectivas. Hay factores que incrementan la vulnerabilidad al interseccionar, al entrecruzarse. Así, la mirada escrutadora del enfoque interseccional va a colisionar en muchas ocasiones con las unilaterales políticas de la identidad, entre ellas el multiculturalismo en sus versiones comunitaristas. Desde el enfoque interseccional se erosiona el carácter monolítico de las identidades, se señalan sus determinaciones relativas a diversos sistemas de opresión. Por ejemplo, una identidad cultural o religiosa, será modulada dependiendo de la clase social, de la raza-etnicidad, o de si se es hombre o mujer. La interseccionalidad propicia que se hagan ostensibles las injusticias estructurales correlativas al capitalismo, el racismo y el sexismo. De esta manera, el enfoque interseccional va a dinamizar lo que se ha denominado como política de la pertenencia y va a cuestionar la heterodesignación, el mismo etiquetado social que imponen los sistemas de dominación. Las identidades a las que uno se adscribe, o lo adscriben, quedan contextualizadas en localizaciones sociales ligadas a género, clase, raza, orientación sexual, discapacidad, etc., porque de lo que se trata es de no borrar las opresiones estructurales, cosa que siempre es el resultado de mirar con las gafas liberales o neoliberales (Young, 1990). El entendimiento de la identidad al

3 Lutz, H., Herrera, M. T y Supik, L. (Eds.) (2011). *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Surrey: Ashgate Pb. Este es un logrado compendio del estado actual del debate.

4 Lombardo, E. & Verloo, M. (2010). La interseccionalidad del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea. *Revista Española de Ciencia Política* 23, julio: pp. 11-30.

margen de la posición social, en términos de mero pluralismo, de mera diferencia, es desafiado por la interseccionalidad. No basta con la “celebración” de las diferencias, pues tales celebraciones han ocultado las injusticias estructurales ligadas a clase, raza y sexo/género, entre otras. La interseccionalidad abona el terreno para una crítica matizada de la hegemonía del multiculturalismo (Guerra, 2000, Sánchez 2012).

## ORÍGENES DE LA INTERSECCIONALIDAD EN EL FEMINISMO AFROAMERICANO

Un precedente a la discusión actual sobre interseccionalidad fue la emergencia de un feminismo negro<sup>5</sup>, pionero, junto al chicano en Estados Unidos, en desafiar la ortodoxia feminista blanca desde la constatación de su desatención al racismo. En las últimas décadas, se ha prestado eco a la autocritica en el movimiento de mujeres del que podemos llamar “racismo por omisión”. Esto es, de lo que sería culpable el feminismo es de no haber incorporado un compromiso antirracista explícito y militante<sup>6</sup>. Podemos hablar de una mala comprensión del racismo cuando se enfatizan las actitudes y se deja de lado el análisis de las condiciones materiales, de las instituciones y de las tradiciones culturales que oprimen y reproducen la misma opresión. El racismo no es sólo un problema actitudinal, sino algo mucho más complejo:

*“El racismo es acerca de la desigual distribución de la riqueza económica y del poder político en este país (y en el mundo) a lo largo de las líneas de color, clase y cultura.” (Christensen, 1997, p. 621)*

Lo mismo que la opresión de género, que está sostenida por numerosas prácticas institucionales y tradiciones culturales que mantienen un desigual acceso a las oportunidades de naturaleza estructural. Una noción meramente actitudinal es cómplice de ceguera histórica. La idea de “raza blanca” igual que la de “feminidad” o “masculinidad” son constructos sociales que podemos datar al tiempo que consignamos los elementos de su constitución. La idea de raza blanca, y de su supuesta “superioridad”, está directamente relacionada con la justificación ideológica de la expansión colonial y el esclavismo. Lo blanco se definió contra el fondo de los indios americanos, los negros en África y las otras gentes de color de los otros continentes. La ideología racista sigue justificando el privilegiado acceso blanco a la riqueza y el poder. Al colonizado, ya sea irlandés o italiano, como se vio en el siglo XIX en los Estados Unidos, o nativo americano, se le racializa asimilándolo a lo subhumano, lo natural, lo primitivo, lo

5 Cf. Hill Collins, P. (1995). The Social Construction of Black Feminist Thought. En Tuana, N. & Tong, R. (eds.), *Feminism and Philosophy*, pp.526-547.

6 Christensen, K. (1997). With Whom Do You Believe Your Lot is Cast? White Feminists and Racism. *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, vol. 22, 3, pp. 617-648.



bestial y lo salvaje. En suma, el racismo “provee una racionalización para excluir a millones de personas de las protecciones legales básicas que para que puedan ser más efectivamente explotados.”(Christensen, 1997, p. 625.)

Esta función, a pesar de los cambios y refinamientos en las ideologías racistas<sup>7</sup>, sigue imperando. Christensen enumeraba seis factores que han impedido el compromiso antirracista del feminismo norteamericano: la ubicuidad de la ideología de “culpar a la víctima”, especialmente en los mensajes de los medios de comunicación; la pobreza del discurso político que se reduce al grado de “regulación” variable de la economía si ganan republicanos o demócratas; la falsa equiparación entre la cuestión de la clase social, la raza y el sexismo de una izquierda machista; la negativa a reconocer más de una forma de opresión como “primaria”; la negativa de muchas feministas blancas de clase media a examinar sus propias contradicciones y sus vinculaciones económicas con los hombres. La conclusión es que el racismo, más que intentar escudriñar el asunto de la *whiteness* en forma de prejuicios, falta de oportunidades y rutinas discriminatorias en las instituciones, tiene que ser analizado política e institucionalmente poniendo en la picota a las directrices y dinámicas que reproducen los obstáculos de la gente de color para acceder a buenos trabajos, educación de calidad, alojamientos decentes y sanidad adecuada. Significa implicarse en luchas políticas para cambiar las relaciones de poder dentro de la sociedad. Tomarse el racismo en serio es la única forma de tender puentes a las mujeres de color y construir la solidaridad entre mujeres.

Angela Davis se preguntaba en los años setenta si ella era una mujer, si ser negra no la incapacitaba para ser tal, debido a que el modelo normativo de mujer, de feminidad, pensemos en el ideal de belleza entre otros, es correlativo a la mujer blanca. Una expresión literaria del extrañamiento de las mujeres negras frente al canon de belleza blanco lo proporciona Toni Morrison en su narración *The Bluest Eye* (Tally, 1999). Patricia Hill Collins va a tratar este tema deshaciendo malentendidos prejuiciados. Se ha acusado a las mujeres negras de no implicarse en las reivindicaciones feministas, pasando por alto el valor de la “resistencia cotidiana” que como supervivientes han tenido que desarrollar en las condiciones más adversas, de las únicas que no reciben órdenes es de otras mujeres negras o de los niños negros, porque hasta los niños blancos a quienes cuidan pretenden tener poder sobre ellas<sup>8</sup>. Las mujeres negras se han empeñado en dejarnos claro que no son ni simples víctimas, ni cómplices de su opresión y que su experiencia difiere tanto de la de las mujeres blancas, a las que muchas sirven como subordinadas en el trabajo doméstico, como de la de los hombres

7 En el contexto norteamericano, hasta hace poco, se describen dos actualizaciones de la explicación de la inferioridad de los negros. La tesis de la “cultura de la pobreza” que hace recaer en la estructura familiar matriarcal —predicar esto de las mujeres negras es cínico—, en los valores hedonistas y en las costumbres sexuales “relajadas” —que se utiliza para justificar la violencia sexual contra las afroamericanas— la desidia para enfrentar el sueño americano. La tesis conservadora sigue fijada en la idea de la inferioridad biológica, por ejemplo, *The Bell Curve* (1994). Muchos analistas hoy señalan que el hito Obama no ha logrado barrer el racismo estructural en los Estados Unidos.

8 Una película reciente *Criadas y señoras* señala esta realidad.

negros. El cruce de las opresiones de raza y género, al que se le une el vector pobreza, es el asunto candente.

Las mujeres negras han mostrado su disconformidad con la hegemonía feminista blanca til-dando su movimiento de *womanism*, como hace Alice Walker<sup>9</sup>. A este respecto, recuperan básicamente como referencia las relaciones madre-hija como fundamento de solidaridad y sentido. La oralidad y la narración es rescatada como forma de sabiduría —estas formas nutren las narrativas de Alice Walker, Toni Morrison, Gloria Naylor y Terry Mcmillan—, lo concreto es ahora la forma de validación, la cultura que se reivindica es la cultura popular ligada a la música popular, del blues al jazz. Todo esto es interpretado como resistencia a las formas de vida impuestas por los estándares blancos y se formula como crítica epistemológica a los modos de conocer abstractos y descontextualizados de la academia, acorazada en su falaz noción de objetividad. La denuncia del “racismo cultural” conlleva hacer visible la cultura común de los negros oprimidos, tanto por la esclavitud y la posterior segregación marginal, como por el colonialismo agresivo que invadió y expolió África y que produjo la enormidad de la diáspora de la esclavitud en América. A las poblaciones negras dentro y fuera de su continente se las sometió al desarraigo y a la aculturación, no obstante, las condiciones materiales de la opresión constituyen una base común —esto exactamente sirve tal cual para dar cuenta de lo común en la opresión de género—. Vivir sin protecciones y sobrevivir es la experiencia de la que hablan las mujeres negras que se ven obligadas a generar una “conciencia múltiple” (Hill Collins, 532) respecto a los vectores discriminatorios de la clase social, el género o la raza.

## ENFOQUES INTERSECCIONALES: ALGUNAS FORMULACIONES

Para entender un poco más qué son los enfoques interseccionales, voy presentar dos modelos de abordar el cruce entre género y raza. Pretendo, como adelantaba, dar algunas pinceladas de los planteamientos de Kimberlé Crenshaw y Nira Yuval-Davis. En el primer caso, veremos la distinción entre Interseccionalidad estructural, Interseccionalidad política e Interseccionalidad representacional, así cómo la temática se traslada desde el ámbito estadounidense al mundial, al hilo de la Conferencia de Durban de 2001<sup>10</sup>. En el caso de Yuval-Davis tan sólo avanzaremos algunas de las interesantes cuestiones relativas a las políticas de la pertenencia, de la identidad y su análisis, asimismo, de los diversos niveles en los que situar las intersecciones —las localizaciones sociales, las identidades y pertenencias adscritas y/o autoadscritas, y los valores ético-políticos—. Estas precisiones nos ayudan a vislumbrar la complejidad de los territorios fácticos y normativos en los que opera la interseccionalidad.

9 Walker, A. (1974). *In Search of Our Mothers' Gardens*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

10 El documento más completo que he encontrado con respecto a la Conferencia de Durban se puede consultar en [http://www.un.org/WCAR/acnf189\\_12.pdf](http://www.un.org/WCAR/acnf189_12.pdf). Acceso 17 de enero de 2012.

## CRENSHAW: INTERSECCIONES GÉNERO-RAZA. DEL MARCO MADE IN USA A LAS NACIONES UNIDAS

A finales de los ochenta del siglo pasado, aplicándolo a la violencia sufrida por las mujeres de color en los Estados Unidos —de un lado, discriminación, del otro maltrato y violación—, Crenshaw distinguía, como avanzábamos, entre una Interseccionalidad estructural —“muchas mujeres de color, por ejemplo, soportan las cargas de la pobreza, las responsabilidades por el cuidado de los hijos e hijas, y la falta de formación profesional” (1991b, p. 1245)— y mostraba, también, cómo el estatus de dependencia de muchas mujeres migrantes e indocumentadas era un plus enorme de vulnerabilidad. La conjunción de vulnerabilidades se traduce en desempoderamiento en determinados contextos. Pero, también mostraba, a modo de ejemplo, cómo las políticas públicas contra la violencia de género tenían un claro sesgo relativo a la raza-etnicidad, pues, las beneficiarias de las casas de acogida y albergues eran mujeres blancas. La proverbial desconfianza de las mujeres negras, latinas e inmigrantes en una policía hostil, acusada de hostigamiento racista, las expulsaba del sistema, dado que la “falta de credibilidad de la mujer negra”, junto con el peso del estereotipo racista de la hipersexualización de ésta, la inhabilitaba para recibir atención tras, por ejemplo, una violación. Sólo a título de muestra, el estudio Dallas al que se refiere en su artículo Crenshaw, un estudio longitudinal sobre sentencias firmes en el delito de violación, mostraba que la variable determinante en las conductas por violación era la raza de la víctima. Si había condenas, porque la impunidad ha sido la norma, la pena para el violador de una mujer blanca era aproximadamente de diez años, para el de una latina cinco años y para un mujer negra de dos años. Las mujeres latinas también eran marginadas del sistema de protección, por, como ejemplo, no hablar inglés. Crenshaw muestra que las políticas de protección de los derechos humanos de las mujeres, necesitan avanzar en detectar sus fallos y adaptarse a los factores interseccionales, con el fin de evitar caer en un racismo institucional implícito. Lo mismo podíamos decir de la adecuación de estas políticas públicas a realidades como las de las mujeres migrantes que cuentan con el agravante de no ser ciudadanas<sup>11</sup>.

Esta última consideración sobre políticas públicas, le sirve a Crenshaw de pista para formular lo que va a denominar la interseccionalidad política. Con ella se va a referir al hecho de que cuando “pertenece” a dos grupos que se intersectan, por ejemplo, eres una mujer en una comunidad afroamericana, las agendas políticas feministas y antirracistas van a marginarte y subordinarte. El caso es que las mujeres negras experimentan el racismo en modos distintos de los hombres negros y el sexismo de maneras distintas de las mujeres blancas. Esto lo expone Crenshaw en una cita de claridad meridiana:

<sup>11</sup> En España es muy reciente la adecuación de las protecciones de la Ley Integral contra la Violencia de Género a la condición de las mujeres inmigrantes indocumentadas que, antes, se arriesgaban a una deportación al denunciar el maltrato y la violencia.

*“El fracaso del feminismo para interrogar la raza significa que las estrategias de resistencia de éste replicarán y reforzarán a menudo la subordinación de la gente de color, y el fracaso del antirracismo para cuestionar al patriarcado implica que éste frecuentemente reproduzca la subordinación de las mujeres” (1991b, p. 1241).*

Los sistemas de dominación, el racismo y el sexismo en este caso, se hacen fuertes si nuestros enfoques y análisis de la realidad social de la violencia y la desigualdad, no miran de frente las intersecciones. El famoso caso Anita Hill, en el que se acusó de acoso sexual al primer juez negro de la Corte Suprema, Clarence Thomas, y por lo cual ella fue vilipendiada por la comunidad afroamericana como traidora, pues Thomas era el primer afroamericano que llegaba a ese puesto, es contemporáneo de la escritura de este texto. Hill sufrió, a pesar de ser una abogada reconocida, de la falta de credibilidad que las víctimas de violencia por ser mujeres y por ser negras suelen padecer. El reverendo Jesse Jackson, entre otros, encabezó una campaña a su favor que tenía por consigna: “Yo creo a Anita Hill”. Este mediático caso sirve para ilustrar la dinámica de tensiones que sobre las identidades impone el asumir la interseccionalidad entre género y raza.

No obstante, el análisis de la violación interracial y de sus ecos diferenciales según el sexo de la víctima en los medios de comunicación, va a llevarnos al tercer tipo de interseccionalidad analizada por Crenshaw: la representacional. Aquí topamos con la necesidad de los estudios culturales para analizar cómo la cultura negra del rap y el hip-hop, refuerza el estereotipo de la hipersexualización de la mujer negra y alienta, exagerándolo, el estereotipo del hombre negro hipersexual y agresivo, un cóctel explosivo en la música popular identificada con parte de la comunidad afroamericana en su ánimo transgresor. Topamos aquí con la colisión legal y simbólica del puritanismo hegemónico made in USA, con las subculturas y contraculturas de la comunidad negra y los efectos rebote de los estereotipos raciales. La conclusión de Crenshaw es que tanto unos como otros, puritanos blancos y transgresores afroamericanos, en su batalla mediática y legal en torno al caso “2 Live Crew” y sus letras y videos musicales, referido a un grupo rapero ligado al supuesto delito de obscenidad, son igualmente misóginos<sup>12</sup>. La conexión entre sexualidad masculina y violencia, por tanto, aparece ligada al análisis interseccional de la clase, el género, la raza y la sexualidad. Frente a las “defensas culturales” esgrimidas por los abogados de 2 Live Crew, en el sentido de que exageraban, caricaturizaban y se oponían a la estereotipia blanca, Crenshaw dirá:

12 Hoy encajaríamos su análisis de las letras de las canciones del grupo en la tendencia de la masculinidad subordinada, no hegemónica, a afirmar mediante la cultura de la violencia, del delincuente, del que está fuera de la ley, su virilidad humillada por un sistema social que no ofrece a negros y latinos —la población mayoritaria en las cárceles estadounidenses— oportunidades dentro de la ley.

*“Después de todo, las mujeres negras cuya violación es el verdadero tema de la representación, difícilmente pueden reconocerse en que ser presentadas como ‘putas y zorras’ es esencial a sus intereses.”* (1991b, p. 1295).

Una década después de los análisis interseccionales que hemos presentado, Crenshaw va a ser una voz destacada en los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial contra el racismo que se celebró en Durban en 2001<sup>13</sup>. Así refinará y re-encuadrará su primer esquema. Hablará, además, de Invisibilidad interseccional: las mujeres de color son invisibilizadas por “sobre-exclusión” o “infra-inclusión” en el genérico “mujeres” y así quedan opacadas. Los ejemplos que va a poner, en el nivel global, son cuatro y de grandísimo alcance en cuanto a vulneraciones de los derechos humanos. Primero, el discurso sobre el tráfico y la trata de mujeres y niñas. La mayor vulnerabilidad se correlaciona con la pobreza y la falta de oportunidades, pero, también, con la raza y la etnicidad. Analizar las dimensiones racializadas de la trata es fundamental para ver cómo se ha ido organizando un supermercado global racializado en torno al comercio y al turismo sexual. El segundo, es la esterilización masiva y sin consentimiento de mujeres pobres, indígenas o de color. Grupos de mujeres concretos que concentran diversos ejes de vulnerabilidad han sido objeto de estas políticas antinatalistas en diversos enclaves del mundo. Un tercer ejemplo, viene dado por el ataque selectivo a las mujeres bosnias en la guerra de Yugoslavia o a las mujeres hutus en Ruanda. Pero hoy lo podemos ver en concreto, en el Congo. El “honor” del grupo étnico es atacado violando a las mujeres, que, marcadas, literalmente, quedan convertidas en parias sociales. Y, finalmente, la violencia contra las mujeres dalit en la India, de la casta “intocable”, son tomadas como un último ejemplo de vulnerabilidad que conjuga género, casta y pobreza. La violencia racial contra las mujeres muestra en este inventario toda su crudeza.

Todos estos ejemplos muestran, además, cómo actúan los mecanismos institucionales, políticos y culturales para “naturalizar” y “normalizar” las violaciones de los derechos humanos de las mujeres, y especialmente, de las mujeres marcadas por la raza o la etnicidad. El que en los países europeos las mujeres de otras procedencias, vía migraciones, sean la mayoría en sectores precarios y vulnerables como el servicio doméstico, los cuidados y la prostitución, nos debería hacer pensar en cómo están actuando los procesos de “generización”, “racialización” y “sexualización” de la estructura social en la actualidad. Las mujeres racialmente otras, son marginadas de determinados trabajos feminizados, por ejemplo, en aquellos en que se atiende al público. Como reitera Crenshaw “los trabajos de mujeres no se consideran apropiados para las mujeres de color, y el trabajo atribuido a los hombres de color es considerado inapropiado para las mujeres” (2001, p. 14). La batalla por los derechos humanos abandona lo abstracto y necesita de lo concreto y lo contextual para ser efectiva. La interseccionalidad

<sup>13</sup> <http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/genrac/report.htm>. Acceso 17 de enero de 2012.

demanda metodologías de análisis social, cultural y político que remedien la invisibilidad a la que han estado sometidas las violaciones de los derechos humanos de las mujeres, así como un replanteamiento de las políticas públicas nacionales e internacionales sobre medidas anti-discriminación.

## YUVAL-DAVIS: IDENTIDADES Y POLÍTICA DE LA PERTENENCIA

El pertenecer a un grupo, la asignación de una identidad, es siempre un proceso dinámico (Yuval-Davis, 2006, 199). Yuval-Davis va a diferenciar tres niveles analíticos en los que la pertenencia es construida socialmente. El primer nivel identifica las estructuras de opresión señalando las localizaciones sociales. Hablamos de lugares económicos y sociales determinados en un momento histórico, que se correlacionan con la red de relaciones de poder. Hablamos de posicionalidad en ejes de poder gobernados por jerarquías. Estas posiciones están sometidas a dinamismo, esto es, varían y pueden ser desafiadas. Tales localizaciones no son unilaterales, sino que obedecen a múltiples cruces con lo cual el enfoque interseccional es decisivo para hablar de “políticas de la pertenencia” y/o “políticas de la identidad”.

Aunque la gente, y es el segundo nivel, opte por identificarse con una sola categoría —o mujer, o negra, o lesbiana, o musulmana— en términos de política de la identidad y pertenencia a un grupo, el enclave interseccional de localizaciones sociales, de posiciones que remiten a sistemas de dominación, sigue activado y produciendo efectos. Por ejemplo:

*“Ser una mujer es diferente para una mujer de clase media o de clase trabajadora, para una que es miembro de la mayoría hegemónica o de una minoría racializada, para una que vive en la ciudad o en el campo, para una joven o vieja, para una heterosexual o una lesbiana.” (Yuval-Davis, 2006, p. 200).*

No obstante, el agotar la interseccionalidad y el describirla no son cuestiones sencillas (Mcall, 2005). El caso es que algunas divisiones sociales son más determinantes que otras en la construcción de las posiciones que ocupamos. Por ejemplo, el género en sociedades que reeditan la división social del trabajo y los estereotipos masculinos y femeninos, es configurador de esas posiciones, queramos o no. Sobre esta base se asientan las políticas de la identidad y el reconocimiento que el multiculturalismo ha alentado en las últimas décadas. Éstas nos obligan a transitar al siguiente nivel de análisis, pues las identidades se construyen a través de identificaciones y vínculos emocionales. Implican una elaboración narrativa de las identidades que oscilan entre la repetición y la novedad. Están cargadas de emocionalidad a la vez que tienen una dimensión performativa. Prácticas y narrativas se entrelazan para constituir y reconstituir identidades y pertenencias. Tales prácticas sociales y narrativas no son ajenas a las axiologías sociales y a sus jerarquías de poder: o



se someten o se rebelan contra ellas. Existen así dinámicas sociales de resistencia a la heterodesignación sexista, racista o clasista, con lo cual se crean campos de ambivalencias y conflictos.

Un tercer nivel que señala Yuval-Davis es el de los valores ético-políticos a los que nos vinculamos reflexivamente. La identidad feminista que colisiona y disiente de la feminidad normativa construida socialmente, supone un nivel de posconvencionalidad que revoca la “naturalidad” y “normalidad” de las narrativas y de la performatividad acuñada para las mujeres concretas en una sociedad o grupo social dado. La identidad cosmopolita, por otra parte, reniega, o puede hacerlo, del constructo patria o nación, y anhelar otra pertenencia humana y global que contenga o contradiga la pertenencia nacional. Estos ejemplos sirven para intentar anular las férreas oposiciones “nosotros/ellos” que inspiran las matrices de las políticas excluyentes de la pertenencia, la identidad o incluso la ciudadanía. Nira Yuval Davis, autora del famoso libro *Género y nación*, habla enfáticamente del “trabajo sucio” de mantener los límites entre “ellos” y “nosotros”, al borrar del nosotros la heterogeneidad, las múltiples pertenencias, y forzar, igualmente, en la ficticia identidad de “ellos” la homogeneidad. Los poderes políticos invierten muchas energías en este “trabajo sucio”, y ejemplo de ello nos lo dan los mensajes y discurso xenófobos de la derecha europea, por ejemplo, sobre las migraciones.

Los niveles referidos por Yuval-Davis son pertinentes para volver a evaluar el sentido de la pertenencia que implica la ciudadanía. A nadie escapa que en su pragmática social, más allá de la retórica universalista, ésta encaja a la perfección con las posiciones hegemónicas, mayoritarias y “occicéntricas”. Por ello, el reto es el de sin rebajar la ganancia de los derechos individuales, dar cobertura y legitimidad a las diferencias para que no impliquen trato desigual y discriminación. Yuval-Davis pone un conocido ejemplo, el de la reivindicación de la identidad británica en torno al famoso test del cricket propuesto por el tory Norman Tebbit. La idea era que si en un partido de tal deporte emblemático entre Inglaterra y Pakistán, el ciudadano británico de origen pakistaní prefiere que gane Inglaterra habrá pasado el test de la “*britishness*”. Esta visión excluyente y antagonica de las identidades contradice la historia y el sentir de las gentes de la diáspora pakistaní. Su condición es juzgada así de manera unívoca por las élites políticas y culturales británicas, en este caso, que simulan haber rebajado su clasismo y xenofobia, cuando en realidad reeditan nuevas configuraciones neorracistas culturalistas a modo de “contratos de integración”.

En definitiva, Yuval-Davis abre la puerta a la problematización de la que podemos llamar una ontología social ligada a la concesión y protección de la ciudadanía y los derechos, al cuestionar lo que podemos llamar políticas del etiquetado social ligadas al cruce nacionalidad, género, raza y clase. Pero, también, pone un interesante énfasis en la posibilidad constructiva de una ciudadanía cosmopolita que evite las tentaciones de la exclusión de los marcados como “otros” y “otras” por los sistemas de dominación existentes.



## REFLEXIÓN FINAL

Patriarcado, racismo, heterosexismo y opresión de clase no actúan por separado, sino en connivencia, provocando que las mujeres, y otros muchos individuos, sean forzados a vivir en tales intersecciones sociales, culturales y políticas. Esto se traduce en “desempoderamiento” y vulnerabilidad incrementada. Esta consideración la podemos llevar hoy hasta el nivel de los efectos de las actuales políticas económicas de ajuste, que, al multiplicar las cargas sobre el hogar que trae el desmantelamiento de la sanidad, la atención a la dependencia y la educación pública, por ejemplo, hundan más a las mujeres pobres en comparación con sus contrapartes masculinos. Mujeres y hombres son desiguales, también, ante la crisis (Gálvez y Torres, 2010). La interseccionalidad nos da el tirón de orejas para que nos desintoxiquemos de la ideología neoliberal, para que objetemos el mantra de que cada cual es responsable de su “lugar” en el mundo. Estos enfoques son una importante aportación a las ciencias sociales y, por tanto, también, deberían estar presentes en sus tratamientos didácticos.

Los enfoques interseccionales sirven de correctivo a la visión monolítica de las identidades y pertenencias pertrechada por visiones esencialistas o por opciones estereotipadas. La responsabilidad por la justicia, como apunta Iris Marion Young en su libro póstumo de 2011, pasa por el reconocimiento de las desigualdades estructurales y por el análisis de sus interacciones, también en una institución clave como la Escuela. Pasa por analizar, en detalle, las violaciones de los derechos humanos de los grupos e individuos que han sido arrojados en las intersecciones de esas desigualdades estructurales y son más proclives a que sus derechos humanos sean papel mojado. En definitiva, siguen existiendo sistemas de opresión y jerarquías sociales que hay que desmantelar en el nivel estructural, por ejemplo, con el rediseño de las instituciones para la igualdad de oportunidades efectiva, en lo político, con coaliciones anti-sexistas y antirracistas, y en lo simbólico cuestionando los significados dominantes sobre género, raza, orientación sexual, etc. en la cultura de masas. El logro de la igualdad requiere que incrementemos nuestra capacidad de análisis respecto a cómo reformular los derechos humanos de los grupos excluidos y/o estigmatizados, así como que seamos conscientes de qué políticas públicas necesitamos para arbitrar, en la Escuela y en la sociedad, medidas y acciones que protejan los derechos humanos y que estimulen la lucha contra la discriminación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. y Posada, L. (Coords.) (2007). *Feminismo y Multiculturalismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Anthias, F. (2001). The material and the symbolic on theorizing social stratification: issues of gender, ethnicity and class. *The British Journal of Sociology*, vol. 52, Issue 3, September, pp. 367-390.

- Christensen, K. (1997). With Whom Do You Believe Your Lot is Cast? White Feminists and Racism. *Signs, Journal of Women in Culture and Society*, vol. 22, 3, pp. 617-648.
- Crenshaw, K. (1991a). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *Feminist Legal Theory: Readings in Law and Gender*, pp. 139-168.
- Crenshaw, K (1991b). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, vol. 43, 6 (Jul., 1991), pp. 1241-1299.
- Crenshaw, K (2001). La intersección de raza y género. En C. Romany (Ed.), *Raza, etnicidad, género y derechos humanos en las Américas: Un nuevo paradigma para el activismo*. Puerto Rico: American University, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Crenshaw, K (2001). *Gender and racial discrimination. Report of the Expert Group Meeting*. <http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/genrac/report.htm>.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de la justicia*. Barcelona: Herder.
- Gálvez, L. y Torres, J. (2010). *Desiguales: Mujeres y Hombres ante la crisis financiera*. Barcelona: Icaria.
- Guerra, M. J. (2000). Apostar por el feminismo global. *Leviatán. Revista de Hechos e Ideas*, 80, Verano, pp. 101-116.
- Guerra, M. J (2010). Justicia global y analítica de las desigualdades. Pobreza y género. *Isegoría. Revista de Ética y Filosofía Política*, 43, diciembre, pp. 271-282.
- Hill Collins, P. (1995). The Social Construction of Black Feminist Thought. Tuana, N. & Tong, R. (eds.), *Feminism and Philosophy*, pp. 526-547.
- Lombardo, E. y Verloo, M. (2010). La interseccionalidad del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea, *Revista Española de Ciencia Política* 23, julio, pp. 11-30.
- Lutz, H., Herrera, M. T y Supik, L. (Eds.) (2011). *Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies*. Surrey: Ashgate Pb.
- Mccall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality, *Signs*, v. 30, 3, pp. 1771-1800.
- Nash, K. (2002). Human rights for women: an argument for 'deconstructive equality'. *Economy and Society*, vol. 31, 3, August, pp. 414-433.
- Parisi, L. (2002). Feminist praxis and women's human rights, *Journal of Human Rights*, vol. 1, 4 / December, pp. 57-585.
- Tally, J. (1999). Crecer siendo pobre, negra y mujer: The Bluest Eye, de Toni Morrison. En A. Gómez y J. Tally (Eds.), *La construcción cultural de lo femenino*. Madrid: Instituto Canario de la Mujer.
- Walker, A. (1974). *In Search of Our Mothers' Gardens*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Young, I. M. (1990). Imparcialidad y lo cívico público. Algunas implicaciones de las críticas feministas a la teoría moral y política. En S. Benhabib y D. Cornell, *Teoría feminista y teoría crítica*. Alfons el Magnànim: Valencia.

- Young, I. M. (2011). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Youngs, G. (2003). Private Pain/Public Peace: Women's Rights as Human Rights and Amnesty International's Report on Violence Against Women. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 28, pp. 1209-1229.
- Yuval Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13, pp. 193-209.
- Yuval Davis, N. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. *Pattern of Prejudice*, vol. 40, n° 3, pp. 199-213.
- Yuval Davis, N. (2010). Theorizing identity: beyond the "us" and "them" dichotomy. *Patterns of Prejudice*, 44, n° 3, pp. 261-280.

# CIUDADANÍA GLOBAL E IDENTIDADES MÚLTIPLES EN LA EDUCACIÓN ZAPATISTA DE CHIAPAS

Javier Dosil Mancilla  
Instituto de Investigaciones Históricas  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

## EL RECORRIDO DE UN PUEBLO EN RESISTENCIA

Para los que rondamos o pasamos de los cuarenta, el 1 de enero de 1994 constituye una fecha muy significativa. Ese día, un puñado de indígenas, hambrientos y mal armados, tomaban las principales cabeceras del remoto estado de Chiapas y declaraban la guerra al gobierno de México. La noticia tardó dos días en llegar a la mayor parte de los medios informativos —lo que duró la resaca de una Nochevieja que cayó en viernes—, pero cuando lo hizo se apropió por varias semanas de las páginas principales de los periódicos de todo el mundo. “Centenares de rebeldes indígenas dictan la ley de Zapata en el sur de México”, rezaba la portada del día 3 del diario *El País*. Los primeros comunicados oficiales describían a los sublevados como “un grupo de desconocidos que está tratando de provocar una situación de violencia” y aseguraban que en pocas horas, con la intervención del ejército, las aguas volverían a su cauce. Han pasado más de dos décadas y las aguas zapatistas han mantenido su curso rebelde, bañando de esperanza escenarios sociales que, afectados por la injusticia y la opresión, se daban por baldíos.

¿Cómo es posible que unos cuantos campesinos, además de pobres e indígenas, hayan logrado sortear la feroz represión del estado y con el tiempo se hayan convertido en un referente obligado de las luchas sociales? Lo natural hubiese sido que tras las primeras escaramuzas, el gobierno hubiese liquidado a sus principales líderes y acallado al resto con vales y promesas de inversión en la región. Si tal cosa no sucedió no fue desde luego porque sostuvieran su resistencia con la fuerza de las armas: la guerrilla zapatista está considerada como la más pacífica de la historia. Sólo en una ocasión, con motivo de la proclamación de la insurgencia, recurrió de hecho a las “armas” (fusiles viejos y aperos de labranza) para defenderse de las embestidas del ejército. La eficacia de su lucha no reside en su estrategia como grupo armado, sino en su organización comunitaria y en su capacidad para hacerse visible y proyectar sus aspiraciones en el escenario internacional. Se dice pronto pero comprenderlo no es tan fácil. Si merece nuestra atención en este artículo es porque el zapatismo lleva implícito un proyecto educativo que invita a replantear las nociones de identidad y de ciudadanía global.

El mensaje de los zapatistas es bastante claro y en lo esencial no ha cambiado: consiste en señalar al neoliberalismo como el principal responsable del deterioro social. No apuestan por

un regreso al pasado sino por la exploración de modernidades alternativas (no capitalistas); sus rutas son los caminos que el capitalismo ha despreciado y a menudo cancelado para imponer una concepción muy estrecha del progreso. El sentido de su lucha sigue siendo el mismo, insisto, pero no así la forma de llevarla a cabo: como es natural, el movimiento ha ido aprendiendo de sus errores y adaptándose a las nuevas circunstancias. Pueden reconocerse *grosso modo* cuatro etapas en su largo periplo vital; como en los latidos o en la respiración, un período de sigilo (diástole), en el que predomina el repliegue de las comunidades para avanzar discretamente en sus proyectos, es seguido de otro más visible o público (sístole), en el que alzan la voz para compartir sus experiencias y reafirmar sus alianzas sociales:

- 1) *Diástole*. Un primer período clandestino, anterior al alzamiento, de más de una década de duración, en el que indígenas de diversas etnias de Chiapas (principalmente tzotziles, tzeltales y tojolabales), con el apoyo de teólogos de la liberación y de grupos maoístas formados en el México urbano, realizan un trabajo de concientización en las comunidades, se organizan y crean un frente para defenderse de la opresión: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).
- 2) *Sístole*. El EZLN salta a la arena pública y se declara en insurgencia, el mismo día (1 de enero de 1994) en que entra en vigor el Tratado de Libre Comercio de América Latina. En la *I Declaración de la Selva Lacandona*, los zapatistas proclaman el histórico mensaje “Hoy decimos BASTA”, asumen la guerra contra el “malgobierno” y le exigen atender las trece demandas del pueblo<sup>1</sup>. En un año se extienden a medio centenar de municipios. Se realizan negociaciones y el gobierno se compromete a modificar la Constitución para otorgar derechos, incluyendo la autonomía, a los pueblos indígenas, y para atender las demandas de justicia e igualdad (los *Acuerdos de San Andrés*, 13 de febrero de 1996). Se trata de una promesa que hasta el día de hoy no se ha cumplido. En el mismo año se constituyen los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez), para facilitar los enlaces y la organización entre los diversos pueblos insurgentes de Chiapas. El 22 de diciembre de 1997 tuvo lugar la Matanza de Acteal (Bellinghausen, 2008).
- 3) *Diástole*. Repliegue de las comunidades zapatistas para afianzar sus formas de organización. Como resultado, en agosto del 2003 empiezan a funcionar los Caracoles y las Juntas del Buen Gobierno, que con los Marez antes aludidos constituyen la base de la organización zapatista hasta nuestros días. La explicaremos muy brevemente, pero para entenderla habrá que advertir que las comunidades insurgentes se encuentran dispersas por el extenso y accidentado estado de Chiapas, a varios días de distancia entre unas y otras, y presentan muchas dificultades para mantenerse en comunicación. Además, los indígenas zapatistas comparten territorio

<sup>1</sup> Estas trece demandas, que siguen vigentes, son: techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad, paz.

con otros no zapatistas (y a menudo con paramilitares), de tal modo que no existe una correspondencia entre los pueblos y las comunidades zapatistas; por ejemplo, no es extraño que en una población sólo se encuentren unas pocas familias zapatistas. Por tal motivo se crearon los municipios autónomos (38 en total), cada uno de los cuales está constituido por indígenas que simpatizan con el zapatismo (las llamadas “bases de apoyo”) y que por razones de proximidad comparten una convivencia más estrecha. La función de los Marez consiste en atender los asuntos cotidianos relacionados con la educación, la sanidad, el trabajo de las tierras, la justicia, etc. Los municipios autónomos están organizados a su vez en cinco Caracoles, de nuevo en razón de la proximidad y de las características de la región. En los Caracoles se organizan los trabajos colectivos y atienden los problemas de sus municipios. Además albergan las instalaciones de la escuela de secundaria, la Asamblea y las clínicas con especialidades, y disponen de los medios (ordenadores, internet, cámaras de vídeo, etc.) para difundir sus comunicados y sostener sus vínculos con el resto del mundo. La responsabilidad del funcionamiento de cada Caracol recae en su correspondiente Junta del Buen Gobierno, en la que están representados las bases de apoyo y los Marez. Los representantes cambian cada tres años y no reciben ningún tipo de beneficio económico. Las decisiones no las toman ellos sino la Asamblea, en la que participan todos los indígenas zapatistas, incluidos los niños, y siempre por unanimidad. Como puede observarse, se trata de una democracia radical.

- 4) *Sístole*. En junio de 2005, los zapatistas alzan de nuevo la voz para promulgar la *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, a mi parecer uno de los alegatos políticos más convincentes de la historia. Empieza con un balance de los once años de lucha, que culminan con la creación de los Caracoles, la expresión material de la autonomía zapatista. Afirma que el EZLN ha cumplido con sus objetivos y que ha llegado el momento de delegar enteramente sus funciones en los municipios autónomos y en las Juntas del Buen Gobierno. Asimismo plantea un nuevo horizonte de lucha, con el propósito de compartir la experiencia zapatista con todos los pueblos oprimidos del mundo:

*“Según nuestro pensamiento y lo que vemos en nuestro corazón, hemos llegado a un punto en que no podemos ir más allá y, además, es posible que perdamos todo lo que tenemos, si nos quedamos como estamos y no hacemos nada más para avanzar. O sea que llegó la hora de arriesgarse otra vez y dar un paso peligroso pero que vale la pena. Porque tal vez unidos con otros sectores sociales que tienen las mismas carencias que nosotros, será posible conseguir lo que necesitamos y merecemos. Un nuevo paso adelante en la lucha indígena sólo es posible si el indígena se junta con obreros, campesinos, estudiantes, maestros, empleados... o sea los trabajadores de la ciudad y el campo” (EZLN, 2005, el subrayado es nuestro).*

Para que esta apuesta de vincular el movimiento zapatista con la lucha de todos los pueblos oprimidos no quede en meras buenas intenciones, proponen unas acciones concretas, a las

cuales nos referiremos en el siguiente apartado. Bastará por lo pronto con señalar que la agenda zapatista de la última década se ha apegado a este compromiso de ir más allá de Chiapas y aun de México, y que se ha conformado una plataforma internacional compuesta por los llamados “adherentes a la Sexta”, es decir, por ciudadanos que han respondido afirmativamente a la invitación zapatista de trabajar juntos por un mundo mejor. Para difundir el mensaje de la Sexta Declaración, en enero de 2006, los indígenas zapatistas emprendieron un largo viaje por todos los estados de la República; se trataba de un año de elecciones a la Presidencia, y para desmarcarse de las campañas partidistas decidieron, no sin ironía, denominar a su movimiento “La Otra Campaña”, y presentar al subcomandante Marcos como el Delegado Zero.

## EL ZAPATISMO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Recurrir a la globalización para explicar el zapatismo nos trae más líos que respuestas. El problema parece hallarse en la palabra, tan sobada y ambigua que tan pronto dice demasiado como se queda corta. El zapatismo declaró explícitamente la guerra a la globalización, tal y como se concibe desde el capitalismo: un flujo sin obstáculos fronterizos de mercancías, o de personas tomadas como mercancías. El sistema-mundo no es un tablero horizontal que ofrece a todos las mismas oportunidades; se parece más a un embudo en cuyas paredes se encuentran los países subdesarrollados que alimentan con mano de obra y materias primas a los desarrollados. El sociólogo Immanuel Wallerstein, que exploró lúcidamente esta consabida idea, observa que el zapatismo “es tal vez el más importante pensamiento antisistémico” (Wallerstein, 2004, p. 121). Pero paradójicamente es también el movimiento de resistencia que mejor ha sabido explorar las posibilidades de las redes sociales y proyectar su lucha en un escenario internacional. La paradoja es tan solo aparente pues en realidad los zapatistas en buena medida reinventan la noción de ciudadanía global (y de su pareja inseparable, la interculturalidad).

La insurgencia del 94 pocas oportunidades hubiese tenido de enraizar como movimiento social de haberse atendido a los manuales al uso de las guerrillas (tanto del “foquismo” como del marxismo). Los zapatistas supieron poner de su lado un nuevo ingrediente que resultó decisivo, los medios de comunicación, hasta el punto de que son considerados como la “primera guerrilla informacional” y los “primeros guerreros del ciberespacio” (Castells, 1999, p. 101; Coronado & Hodge, 2004, p. 291). Con los canales informativos de todo el mundo retransmitiendo en directo los sucesos, el gobierno mexicano se vio obligado a medir el uso de la violencia directa (desaforada en las primeras semanas) y a cambiar de estrategia: los zapatistas ya no eran unos pocos individuos que suplantaban la voz popular, como afirmara al principio, sino un colectivo organizado que hacía eco de una situación real de pobreza histórica. La solución al conflicto, de acuerdo al discurso oficial, se hallaba ya no en el uso de las armas sino en la negociación y en la puesta en marcha de proyectos de desarrollo en la región. En realidad



el gobierno siguió recurriendo a la violencia (a través del ejército y de grupos paramilitares; como ejemplo: la matanza de Acteal), la voluntad de diálogo fue una farsa o una simple puesta en escena (como muestra, el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés) y los programas sociales nunca pretendieron mejorar la realidad social sino enfrentar entre sí a las comunidades indígenas (en su afán por obtener los recursos) y aparentar una actitud de generosidad. A estas estratagemas respondió el zapatismo con unos mensajes que sin muchas dificultades, gracias sobre todo a internet, dieron la vuelta al mundo. Escritos desde la selva con una inusual retórica poética (muchos llevan la firma del subcomandante Marcos), dejaron boquiabierto y confundido al gobierno mexicano, desmontaron con ingenio el discurso oficial y avivaron la complicidad de la ciudadanía global.

No es el momento de narrar cómo los indígenas del remoto Chiapas lograron incorporar a su lucha los medios de comunicación modernos. Bastará con señalar que tenían cierta experiencia en el funcionamiento de las radios comunitarias, e internet no les resultaba algo extraño: unos años antes se había implantado en la región, con una donación de la Fundación Ford, un programa (“La Neta”) que recurría al ciberespacio para facilitar el diálogo entre las mujeres chiapanecas, mexicanas y estadounidenses, y que también se utilizó para generar vínculos entre las diversas ONG que operaban en la zona (Castells, 1999, p. 103). Pronto salieron en su apoyo cibernautas de múltiples países, que los ayudaron a difundir los mensajes y a denunciar la represión; en breve buena parte del mundo estaba pendiente del conflicto (Cleaver, 1998). Este “efecto zapatista”, como se ha llamado, es tomado a menudo para ilustrar cómo en los sistemas sociales (abiertos, complejos y lejanos al equilibrio) “un muy pequeño accidente o una pequeña fluctuación o un pequeño ruido, son capaces de provocar grandes desviaciones y de tener un enorme impacto en el sistema” (Wallerstein, 2004, p. 142); se trata del equivalente social al “efecto mariposa” descrito por los físicos (Coronado & Hodge, 2004, p. 44). La máscara que cubre los rostros de los zapatistas, en principio para protegerse de las previsibles represalias, se convirtió de la noche a la mañana en la expresión de un anonimato en el que se veían reflejados, como en un espejo, todos los oprimidos del planeta: en el emblema de una ciudadanía global comprometida. “Enmascararnos para desenmascarar el poder que nos humilla”, reza una proclama zapatista.

Intelectuales de izquierda de todo el mundo (Luis Villoro, Alain Touraine, Immanuel Wallerstein, Eduardo Galeano, Manuel Vázquez Montalbán, John Berger, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Noam Chomsky y un largo etcétera), alertados por el llamado zapatista, levantaron un muro solidario que fue mejor defensa que las armas; muchos de ellos incluso aceptaron la invitación de los insurgentes a visitarlos en la Selva Lacandona o a asistir a sus encuentros y seminarios. De este modo se hicieron testigos directos de su lucha, que legitimaron social y académicamente por medio de escritos. “El zapatismo produce una revolución teórica, aunque no esté en Cambridge”, observó el semiólogo Walter Mignolo, una de las figuras centrales del poscolonialismo (Lamus Canavate, 2006, p. 44). El grueso de la pro-

ducción de estos intelectuales abarca hasta el 2001; a partir de esa fecha pareciera que el conflicto se atenúa o que los zapatistas han renunciado a su protagonismo. En realidad las embes- tidas del gobierno continúan (con mayor discreción para sortear las alarmas mediáticas) y los zapatistas trabajan intensamente para organizar una resistencia ya no sostenida en la reacción sino en la acción. De hecho los años sucesivos, que llegan hasta nuestros días, son a mi parecer los más interesantes del zapatismo, aunque no podrían entenderse sin su pasado.

¿En qué consiste este paso a la acción? En la apuesta por un gobierno autónomo y en la proyección de sus experiencias en otros escenarios sociales. Lo primero se cumplió con la creación de los Caracoles; lo segundo se hizo público en junio del 2015, con la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, cuyas primeras frases resultan de por sí elocuentes:

*“Ésta es nuestra palabra sencilla que busca tocar el corazón de la gente humilde y simple como nosotros, pero, también como nosotros, digna y rebelde. [...] Ésta es nuestra palabra sencilla para dar cuenta a todos los corazones que son honestos y nobles, de lo que queremos en México y el mundo. Ésta es nuestra palabra sencilla, porque es nuestra idea el llamar a quienes son como nosotros y unirnos a ellos, en todas partes donde viven y luchan” (EZLN, 2005, el subrayado es nuestro).*

Desde entonces, la relación de los zapatistas con el resto del mundo se ha apegado a esta exhortación. Ya no se trata de buscar apoyos para sostener su particular resistencia, sino de compartir saberes y vivencias para que resulten útiles en las diversas luchas sociales, y para que juntos podamos crear otras realidades alternativas. Hay mucho de Nietzsche en este planteamiento, aun cuando no brote necesariamente de su lectura, ya que lo que está en juego es una transmutación de todos los valores con la voluntad de vivir bien de otra manera. Se puede intentar cambiar el mundo por dos vías: enfrentándose a él y convenciendo a todos los ciudadanos de sus iniquidades, o abriendo espacios alternativos para que, los que ya están hartos del sistema —bien porque han probado su veneno amargo, bien porque tienen imaginación y no comulgan con sus principios—, puedan explorar otras formas de convivencia. A esto último se decantan los zapatistas, y lo plantean con un evocador postulado: “Un mundo donde quepan muchos mundos”. La gran aportación de los insurgentes chiapanecos consiste en que ellos ya han logrado plasmar estas alternativas en una realidad concreta (los Caracoles), de tal modo que por una parte están en condiciones de decir que sí es posible, y por otra cuentan con experiencias y saberes que quizá puedan servir a los ciudadanos, da igual su nacionalidad, que comparten las mismas inquietudes.

Una última reflexión para cerrar este apartado. Esta interpretación de la ciudadanía global lleva implícita una lectura alternativa de la interculturalidad, un término que se encuentra en boca de todos y que, por lo mismo, significa (al igual que la globalización) mucho y nada. En pocas palabras, la interculturalidad suele apreciarse en términos cognitivos, es decir, como el conocimiento de otras formas culturales. Por lo general constituye un ingrediente más de lo

que Jurjo Torres ha denominado el *currículum de turistas*, que es aquel que trata “las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje” (Torres Santomé, 2008, p. 105). Esta forma de referirse al otro ajeno, con aceptación y tolerancia, constituye paradójicamente un eficaz dispositivo para mantenerlo a una distancia simbólicamente controlada, es decir, para asegurarnos de que nunca nos veremos *realmente* atravesados por su realidad (Žižek, 2009). Con la mejor voluntad, diversos pensadores han insistido en lo contrario: en la necesidad de forzar un vínculo sagrado con todos los seres humanos, por muy ajenos que nos resulten. El filósofo Emmanuel Levinas, por ejemplo, observa que “el encuentro con Otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él” y subraya como actitud generalizable el “hacerse cargo’ del destino de los otros” (Levinas, 1993, p. 129); en la misma línea, Giorgio Agamben rescata del olvido la figura del *cualsea*: “un ser tal que, sea cual sea, importa” (Agamben, 2006, p. 11).

Los zapatistas, y en general los indígenas, quizá por no tener que asumir ninguna culpa por el Holocausto —al contrario de lo que sucede con la cultura occidental: recordemos a Theodor Adorno, quien señalaba que después de Auschwitz ya no es moralmente posible escribir poesía (Adorno, 1962, p. 29), avanzan con naturalidad por otros senderos. Por una parte, para ellos la interculturalidad supone una reivindicación radical del diálogo. ¿Y en qué lo sostienen? No en el mero intercambio de impresiones o ideas, como se entendería en Occidente, sino en la “palabra verdadera”, que es aquella que compromete, es decir, “que une las partes en diálogo mediante acciones comunes en el mundo” (Coronado & Hodge, 2004, p. 141). Por otra parte, la interculturalidad supone una manera de interpelar al tercero, que de acuerdo al “problema de los tres cuerpos” planteado por el matemático Poincaré, es el que determina que un sistema se haga impredecible, y por ende caótico y más complejo. En otras palabras, para los indígenas la incorporación de otros actores en el diálogo determina su proyección en escenarios más difícilmente controlables —lo cual en situaciones de opresión puede resultar decisivo— y en consecuencia la apertura de nuevos horizontes de posibilidad. Finalmente, las lenguas indígenas confieren un significado distinto a palabras que intervienen decisivamente en la comprensión de la interculturalidad. Los trabajos del lingüista Carlos Lenkersdorf sobre el idioma tojolabal ofrecen numerosos ejemplos y a ellos me remito. Tomo dos muestras significativas: (1) La palabra “lenguaje”, que en nuestro idioma hace hincapié en el que habla (lengua), en tojolabal se diría “escuchaje”, pues para ellos lo importante es escuchar; en el mismo sentido, la frase “Yo les digo” se traduciría “Yo digo; ustedes escuchan”. (2) En tojolabal no existe la palabra enemigo; la comunidad acompaña incluso al que se equivoca y asume su parte de responsabilidad. Así, la frase “Juan mató a Pedro” se diría en tojolabal “Juan *matamos* a Pedro” (Lenkersdorf, 2002).

## EL MESTIZAJE Y LAS IDENTIDADES MÚLTIPLES

Para los indígenas chiapanecos la identidad presenta una *significación difusa*, por emplear un término de Gianni Vattimo (1992, p. 14); no viene dada de antemano, en función de la raza o del lugar de nacimiento, ni les supone un conflicto o dilema. Trasladar los problemas identitarios de Occidente a su realidad constituye una impostura intelectual. En todo caso, la “identidad” se sostiene no tanto en el individuo como en la comunidad (Núñez Rodríguez, 2004, p. 173), cuyas puertas quedan entornadas. Las comunidades indígenas no se derivan de procesos de institucionalización sino de una ritualización de la vida y los fenómenos cotidianos —algo similar a lo que sucede en otras culturas orientales (Cf. Barthes, 2007)—, de tal modo que sus integrantes disponen de mayor libertad para explorar sus “identidades múltiples” (o mejor su multiplicidad subjetiva). Podría decirse que no cargan con las rígidas etiquetas identitarias más propias de las culturas fálicas y por ende normalizadoras, que favorecen la obediencia o la transgresión reactiva. Como la poesía o el arte, la ritualización cubre la demanda de lo simbólico sin forzar una sobresignificación de la realidad, dejando a menudo en suspenso la fabricación de sentido, de tal modo que las cadenas significantes quedan operativas para nombrar el deseo. Para comprenderlo podemos pensar en un texto con lagunas que el lector habrá de completar recurriendo a su fantasía.

La llegada de los españoles a América supuso el encuentro de dos formas civilizatorias muy diferentes, la “oriental” americana y la occidental. La primera quedó en franca desventaja pero nunca llegó a desaparecer del todo, de tal modo que aún en nuestros días puede hablarse de una conquista inconclusa. Salvo en el siglo XVII, en el que parece darse un mestizaje real (entre los elementos indígenas y españoles), cuya expresión sería el Barroco americano (Echeverría, 2000), la historia se conduce por la lógica de la dominación. En estas circunstancias, la cultura occidental apenas tuvo la necesidad de incorporar elementos indígenas; no sucedió lo mismo con la cultura “oriental” americana, que para subsistir debió desarrollar mecanismos tanto de resistencia como de asimilación cultural. En pocas palabras, los indígenas actuales son el producto de un mestizaje real (y no los llamados mestizos, que se encuentran plenamente occidentalizados). Para no sucumbir a la dominación cultural, las estrategias de resistencia indígenas operan de tres formas: (1) neutralizando los elementos que suponen una amenaza directa para la supervivencia cultural; (2) incorporando en lo posible las innovaciones que resultan útiles y que no contradicen gravemente los valores tradicionales, y (3) creando “cortinas” simbólicas para hacer invisibles procesos socioculturales que conviene mantener bien a resguardo.

Los indígenas zapatistas aportan a la lucha social la experiencia y los saberes derivados de su largo y complejo periplo histórico. En primer lugar, desde luego, sus mecanismos de resistencia, en los que no entraremos salvo para señalar que expresión de éstos son: su habilidad para poner el tiempo a su favor, avanzando sin prisas ni desesperanzas en una apuesta social

de largo aliento; la capacidad para traducir y proyectar sus mensajes a otras culturas, tensando y agrietando el lenguaje pero sin alterar significativamente su sentido original, y la cadencia de sus pasos, un latido vital y pausado (sístole/diástole) que entrevera momentos de repliegue o de trabajo interno con otros más visibles para compartir sus experiencias.

Habrá que considerar también como parte de este saber construido a lo largo de la historia su particular comprensión del mestizaje o, si se prefiere, de las identidades múltiples. El movimiento zapatista ha logrado incorporar a su causa una diversidad sorprendente de actores sociales. En un sustrato que sigue siendo el de los pueblos originarios, han ido encontrando lugar y acomodo ciudadanos de todo el mundo: otras etnias indígenas (tanto de México como de fuera), marxistas, anarquistas, intelectuales, poetas, músicos, estudiantes, maestros, campesinos (con o sin tierra), el lumpen y los considerados analfabetos por el sistema, pueblos oprimidos (como el kurdo y el saharauí), migrantes, feministas, homosexuales, etc. Participar en un encuentro de los zapatistas en la remota Selva Lacandona supone emprender un viaje por todos los rincones del planeta en los que se defienden posturas que incomodan al poder. Aun cuando su lucha se dirige en contra de lo que llaman el “malgobierno” y que involucra a sujetos tan dispares, no por eso dejan de considerarse “patriotas mexicanos” (Castell, 1999, p. 101), los herederos de una revolución interrumpida plasmada en la figura de Emiliano Zapata. Los siete principios que vertebran el zapatismo (obedecer y no mandar; construir y no destruir; proponer y no imponer; bajar y no subir; representar y no suplantar; convencer y no vencer; servir y no servirse), tan precisos como flexibles para su aplicación concreta, sirven de punto de encuentro: constituyen ese texto inconcluso antes referido, que interpela a nuestros deseos y cuya autoría múltiple define el “nosotros”. Todo aquel que los suscriba será bienvenido. Por lo demás, habrá que insistir en que los indígenas zapatistas no temen diluir su identidad al apostar por esta compleja imbricación de culturas y realidades; por el contrario, como se ha dicho, este mestizaje forma parte de su matriz identitaria, y no apela a la mera aceptación o la tolerancia, sino al “transformarnos realmente y sin límites los unos a los otros” (Echeverría, 2004, p. 104).

Hay un último punto que no debemos pasar por alto. Los indígenas zapatistas, como hemos visto, no están en contra de los beneficios de la tecnología y de la ciencia. Los saberes ajenos no constituyen en sí una amenaza: han procurado dialogar con ellos y asimilarlos cuando suponen una ventaja para las comunidades. El problema radica en el uso del pensamiento científico como instrumento de exclusión, cuando pretende deslegitimar otras formas de comprender y experimentar la realidad, e incluso la capacidad natural de los seres humanos y de las comunidades para generar conocimiento (Olivé, 2004). Tanto la ciencia como la política o la educación se comprenden en el contexto de una modernidad capitalista, que es la principal forma de modernidad que se concibe en Occidente. Se trata de una idea de modernidad o de progreso que ha puesto al planeta en una situación de alto riesgo, tanto por haber esquilmo los recursos naturales —el 80% de las llamadas eco-regiones, es decir, lugares con

alta diversidad biológica y cultural, se encuentran en territorios indígenas (Toledo, 2006, p. 79)—, como por haber provocado dramáticas asimetrías de carácter socio-económico y deteriorado las relaciones humanas (Beck, 2006). Los indígenas zapatistas no apuestan por la “antimodernidad”, sino que a partir de sus experiencias y saberes son testimonio de una modernidad *alternativa*, que puede resultar decisiva para superar el momento de crisis actual. Pero mejor cedo la palabra al filósofo Bolívar Echeverría, quien ha explorado de manera lúcida esta idea:

*“...la modernidad realmente existente ha entrado ya en un estado de caducidad irremediable, en una crisis global de la que sólo puede salir si se transforma radicalmente. Y creo que en este proceso de reformulación o rediseño de sí misma, que la modernidad necesita llevar a cabo, el diálogo con la propuesta alternativa de civilización que es inherente a la forma de vida de los indios es indispensable. Porque ella nos puede mostrar, por ejemplo, una manera diferente de tratar a la naturaleza, de relacionarse con lo otro, lo no-humano, o nos puede recordar una serie de elementos civilizatorios que fueron denegados fundamentalmente en la civilización occidental, pero que no lo fueron en las civilizaciones de oriente”* (Echeverría, 2004, p. 110).

## UNAS ESCUELAS “MUY OTRAS”: LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA ZAPATISTA

Después de este prolongado exordio muchos se preguntarán cuándo se empezará a hablar de las escuelas. En realidad, todo lo que venimos comentando es la educación zapatista; sería un error buscarla entre cuatro paredes o en un currículum concreto. La educación se inscribe en la autonomía zapatista y constituye un dispositivo que permite la circulación de experiencias, deseos y saberes de la comunidad. Podemos reconocer tres etapas por las que ha pasado la educación zapatista hasta nuestros días; no son fases que se suceden progresivamente, como en un ascenso —el proceso se parece más al eterno retorno de Nietzsche, en el que a cada vuelta surge lo diferente (Deleuze, 2012), ni pueden entenderse sin tomar en cuenta las vicisitudes (necesidades y posibilidades) del movimiento insurgente. Puede decirse que la educación es al mismo tiempo motor y consecuencia del despliegue de la resistencia zapatista en sus más de dos décadas de historia.

1. Desde el primer momento de la insurgencia, los zapatistas declararon su repudio a las escuelas oficiales y plantearon la urgencia de disponer de una educación autónoma. En términos generales, los maestros rurales financiados por el gobierno, conscientemente o no, habían asumido el discurso oficial que identificaba cultura indígena con pobreza, y con sus prácticas habían propiciado la aculturación del indio “por su propio bien”. Para dar carpetazo al



asunto, a los pocos meses del alzamiento se crearon las primeras escuelas zapatistas de primaria, y en unos cinco años lograron cubrir la demanda educativa elemental de los municipios autónomos. El logro resulta extraordinario si consideramos la situación de violencia del momento y la paupérrima economía de las comunidades indígenas, lo cual a su vez pone de manifiesto la relevancia que para los zapatistas tiene la educación. Había otro problema: no contaban con maestros, o mejor “promotores de la educación”, como los denominan. Para poner en marcha las escuelas recurrieron a maestros rurales que renunciaron a su salario y se sumaron a la lucha zapatista, a campesinos indígenas comprometidos y a voluntarios a menudo ligados a la teología de la liberación o a grupos marxistas, que llevaban ya algunos años realizando talleres de formación política en las comunidades (Baronnet, 2012). Si hay que poner una etiqueta a la pedagogía por la que apuestan estas escuelas, sería la freiriana, pues buscan concientizar a los pueblos en lucha y caminar hacia la emancipación y la autonomía. En cualquier caso, por muy importante que haya sido la labor de estos promotores educativos, es la comunidad la que se hace responsable directa de la educación. Son las actividades cotidianas (la siembra comunitaria, los trabajos artesanales, la defensa del territorio, las asambleas, etc.) las que dan sentido a unas escuelitas que para poder funcionar deben sortear la precariedad de recursos, los ataques de los paramilitares y los desplazamientos forzados. “La educación no es una escuela —dicen los zapatistas—, no es un libro, no es un maestro. La educación es la comunidad” (Torres Rojas, 2012).

2. El paso siguiente consistió en establecer una escuela de secundaria. Se creó en 1999, en los Altos de Chiapas, en el actual Caracol Oventik, y su nombre no podría ser más significativo: “Primero de Enero” (Baronnet, 2011). Esta secundaria no sólo permitió a los jóvenes indígenas continuar su formación en el seno de las comunidades; además los que finalizaban sus estudios podían incorporarse como promotores educativos a las escuelas de primaria. Esto permitió que con el tiempo la educación quedase en manos de jóvenes que nacieron y crecieron en la autonomía zapatista, totalmente desligados de las prácticas pedagógicas oficiales. Fue precisamente cuando salieron los primeros graduados de la mencionada secundaria, que empezaron a funcionar los Caracoles, la máxima expresión de la autonomía zapatista. El que los zapatistas hayan recurrido al nombre de “caracol” para definir algo para ellos tan importante es una muestra más de su mirada poética. El caracol camina bien abajo hasta pasar desapercibido, como los zapatistas; su concha es “chueca” y representa una espiral sin inicio ni final, que invita tanto a entrar como a salir (EZLN, 1997, p. 398). Además, dicen los zapatistas, “vamos despacio, como el caracol, porque queremos llegar lejos”. Los Caracoles están organizados en cuatro áreas: Agroecología, Sanidad, Comunicación y Educación; además cuentan con bancos populares y numerosas cooperativas productivas. Los indígenas escogen las áreas (una o varias) en las que quieren incorporarse para trabajar en colectivo (y de manera no remunerada). En el área agroecológica, por ejemplo, realizan ensayos para mejorar los cultivos autóctonos y protegerlos orgánicamente de las plagas. En



la sanitaria, participan en la atención clínica en los hospitales (cuentan con las principales especialidades, incluidas la cirugía y el servicio de urgencias) o se ocupan de los análisis de laboratorio (disponen de lupas, microscopios, reactivos, centrifugadoras, etc.). En el área de Comunicación trabajan con ordenadores, internet, cámaras de foto y de vídeo, etc., para realizar reportajes, enviar comunicados y denunciar los abusos sin depender de los medios de comunicación externos. En la educativa se encargan de atender las escuelas de primaria. Otros zapatistas optan por incorporarse a las cooperativas productivas, distintas en cada Caracol en función de sus necesidades y posibilidades (elaboración de zapatos, de ropas, de artesanías, producción de café, de azúcar, etc.). Los bancos populares ofrecen financiamiento a iniciativas colectivas, con simbólicos intereses que se reinvierten en las comunidades. Si nos hemos detenido en el funcionamiento de los Caracoles es porque, como señalamos en otro lugar, “son la manifestación de las potencias de la educación zapatista desplegadas sobre el tejido comunitario, y son también un nuevo motor educativo al permitir la fijación de las escuelas a una realidad que plasma en acciones concretas los deseos de las comunidades” (Dosil & Guzmán, 2014, p. 266). Las escuelas no solo transmiten contenidos, sino que refuerzan el vínculo de niños y jóvenes con la comunidad a través de unos trabajos colectivos concretos (en las áreas y cooperativas), escogidos por ellos mismos —sin pruebas de ingreso ni *numerus clausus*—, que además de ser útiles, les permiten plasmar satisfactoriamente y en buena compañía sus deseos.

Cabe preguntarse cómo unos indígenas sin títulos académicos y en la remota selva pueden, por ejemplo, atender una consulta oftalmológica o dental. La respuesta puede resultar extraña para alguien criado en las escuelas oficiales, que ponen su atención en el alumno (etimológicamente “sin luz”), entendido como individuo. Para los indígenas zapatistas el saber es también comunitario y no constituye una simple suma de conocimientos individuales, sino algo más amplio producto de la interacción o del diálogo (de nuevo el mestizaje cultural), en el que participan, para el caso, tanto los promotores y los sufridos “pacientes” como los curanderos tradicionales y los médicos voluntarios. Nadie en particular *posee* el saber, sino que éste circula y se reconstruye permanentemente en función de un diálogo y de unas experiencias que involucran a toda la comunidad. El fenómeno podría compararse con una caja de resonancia que amplifica los alcances de estos saberes compartidos; pero quizá más importante que estos beneficios prácticos sean sus implicaciones epistemológicas. Autores como Jacques Lacan han observado que el saber en Occidente ocupa el lugar del Amo; celoso guardián de la Verdad, el Saber se impone como ley natural que trasciende al sujeto y lo *forcluye* (lo reprime o rechaza) en cuanto sujeto deseante (Lacan, 1984). El saber indígena comunitario, por el contrario, se presenta como una gramática que guía al sujeto en la escritura de la verdad de *su* deseo. Ya no hay un Amo al que servir ni Verdad que adorar; ahora el compromiso es la “palabra verdadera”, que es la que camina de la mano de la experiencia y compromete con acciones concretas. Y los que se

dejan encantar por esta palabra sencilla pero que implica un compromiso, son para los zapatistas las “mujeres y hombres verdaderos”. De este modo sortean “por abajo” —sin incurrir en eruditas disquisiciones ni en dramáticos exabruptos— lo que el filósofo Giorgio Agamben ha señalado como síntoma del saber occidental: la expropiación, y aun la destrucción, de la experiencia (Agamben, 2010).

Esta posición frente al saber determina una manera muy distinta de entender la educación. ¿Cómo aplicar en estos escenarios, por ejemplo, la pedagógica y condescendiente fórmula de la transposición didáctica? De hablar de transposición, habría que hacerlo en términos epistemológicos, ya que llevaría implícita una transformación radical de las relaciones entre el sujeto, la comunidad, el saber, el deseo y la experiencia (Dasil, 2014). También sacude la tan frecuente idea de que una mejora de la educación pasa necesariamente por disponer de docentes extraordinariamente preparados: deben dominar su materia y además (cuando hay buena voluntad) actuar de psicólogos. Creo que esta concepción refleja una mirada clínica de lo social y por ende del aula; viene a decir que la sociedad está enferma y a considerar al educando como portador de una falta que debemos rellenar o cicatrizar. Los zapatistas, por el contrario, contemplan su apuesta social con optimismo realista y sus escuelas son *ya* su comunidad: no aspiran a convertirlas en hospitales de día ni a compensar los estragos del capitalismo, sino que constituyen —diría Deleuze (2009)— un dispositivo más de agenciamientos y de contagios, líneas de fuga por las que circula el deseo. Siguen de la mejor manera las sendas abiertas por Lev Vygotsky cuando hizo notar la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1996), y por Paulo Freire al apostar por una pedagogía que se construye abajo, desde y para la comunidad (Freire, 2004). En otras palabras, transitan por una educación comunitaria en su sentido más pleno, aunque ellos la llaman sin asomo de arrogancia —con el significado ya apuntado— una “educación verdadera” y una educación “muy otra”.

3. No termina aquí nuestro itinerario, todavía se puede reconocer una nueva “etapa” en la educación zapatista que viene a coincidir con el giro que toma el movimiento insurgente tras la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, en la que se dice: “Bueno, pues ahora les vamos a decir lo que queremos hacer en el mundo y en México, porque no podemos ver todo lo que pasa en nuestro planeta y quedarnos nomás callados, como si sólo nosotros estamos donde estamos” (EZLN, 2005). Desde entonces los zapatistas han insistido en una serie de acciones que tienen como propósito abrir sus comunidades a ciudadanos de todo el planeta, para compartir sus experiencias y conformar un frente de resistencia internacional integrado por los “adherentes a La Sexta”.

La iniciativa más significativa de este nuevo proceso consistió en abrir los cinco Caracoles a los simpatizantes del zapatismo, con la intención de dar a conocer su forma de gobierno autónomo. Tal apertura tuvo lugar en agosto del 2013, diez años después de la creación del

primer Caracol. Al mismo tiempo establecieron las “escuelitas zapatistas” internacionales, que constan de tres niveles dedicados respectivamente a la Libertad, la Democracia y la Justicia. El primer nivel se llevó a cabo en los Caracoles y en las comunidades, de tal modo que los asistentes —grupos alternativos y ciudadanos de los cinco continentes— tuvieron la oportunidad de familiarizarse con las estrategias de organización zapatista, conocer sus formas de resistencia e integrarse por un tiempo a los trabajos comunitarios con las familias que les dieron cobijo. Además contaron con “material didáctico” de apoyo (cuatro libros y un dvd), elaborados por los mismos indígenas, quienes estuvieron también presentes en las jornadas de estudio para resolver las dudas. El segundo nivel tuvo lugar en diciembre del 2014 y en él se hizo hincapié en la historia de la resistencia zapatista, narrada por sus protagonistas, los campesinos indígenas. Las fechas del tercero están todavía por definir. Convendrá observar que estos cursos no pretenden que sus asistentes reproduzcan los modos de lucha del EZLN, sino que aprendan de la experiencia zapatista para explorar formas de organización alternativas adaptadas a las distintas realidades. Se trata de una invitación a pensar y a construir juntos una *democracia real* y una modernidad alternativa.

Desde entonces, las iniciativas de los zapatistas para compartir su “palabra verdadera” no han cesado. No constituyen propiamente una “estrategia” de lucha, sino una etapa más de su crecimiento y maduración como movimiento social, que pasa por ceder plenamente la palabra a los sujetos y a los pueblos sistemáticamente “invisibilizados”; y pasa también por crear “otros mundos posibles”, tomando al pie de la letra el comentario que hizo el escritor H. G. Wells (padre, por cierto, del “hombre invisible”) cuando le preguntaron por la existencia de vida extraterrestre: “hay otros mundos, pero están en éste”. Sirvan como ejemplos de esta apropiación de la palabra por los indígenas, la renuncia del subcomandante Marcos a su protagonismo como mediador intercultural (para lo cual adoptó el nombre de Galeano, un maestro zapatista recientemente asesinado) y la nueva andadura de la revista *Rebeldía zapatista*, durante mucho tiempo conducida por intelectuales y académicos, cuya redacción está desde hace dos años en manos de los propios indígenas.

Durante sus dos décadas de andadura, el zapatismo ha contado con el apoyo de la Universidad de la Tierra Chiapas (o CIDECI, Centro Indígena de Capacitación Integral), ubicada en San Cristóbal de las Casas. Su creación se remonta a 1989 y tiene por función el impartir cursos de capacitación y de estudio (derecho autónomo, arquitectura vernácula, agroecología, interculturalidad, filosofías contextuales, etc.). Constituye, por así decirlo, un espacio académico autónomo, estrechamente ligado al zapatismo, al que asisten intelectuales, grupos sociales, campesinos e indígenas para participar en sus seminarios y foros. Uno de los últimos eventos que organizó con los zapatistas fue el seminario “El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista”, que tuvo lugar en el Caracol Oventik del 3 al 9 de mayo del 2015, con el que se pretendió “aportar ideas nuevas, conceptos teóricos, herramientas útiles sobre la caracterización de esta etapa de la mundialización capitalista” (López y Rivas, 2015). El seminario

despertó un gran interés y fue seguido por ciudadanos de todo el mundo, tanto en vivo —los registrados superan el millar— como a través de la transmisión (en directo o en diferido) que ofrecieron varios medios alternativos. Además, las aportaciones de la Comisión Sexta del EZLN fueron recogidas en un libro que adoptó el título del seminario y que consta de tres grandes partes: “Nuestra mirada hacia dentro”, “Nuestra mirada a la Hidra” y “Qué hacer” (EZLN, 2015). Con la “hidra” hacen alusión a ese monstruo de la mitología griega, que duplica sus múltiples cabezas cada vez que le son amputadas. Tal parece suceder con el capitalismo: engrandece con las críticas y las embestidas. La apuesta zapatista consiste, dicho brevemente, en no concederle protagonismo: dejarlo al margen y trabajar desde la autonomía por una modernidad, más que anticapitalista, “no capitalista”. Los lectores del libro hallarán en sus páginas interesantes reflexiones de economía política, una “genealogía de la lucha de los zapatistas”, las voces de las mujeres insurgentes y, por encima de todo, una exhortación a organizarse.

Estos últimos pasajes proyectan a los zapatistas en un escenario global sin por ello dejar de ser indígenas; por el contrario, es en lo local donde se sienten amenazados. Su mestizaje multicultural confiere un nuevo valor a sus saberes y cosmovivencias, de tal modo que lo indígena, en lugar de diluirse, se ve reforzado y se despliega en nuevas expresiones, que además insuflan posibilidades y esperanzas a diversos movimientos sociales. Su educación “muy otra” no se descuelga de la pedagogía freiriana, que prevaleció al inicio de su andadura y que insiste en la crítica, en la concientización y en la autonomía de los pueblos. Tampoco deja de ser comunitaria por abrirse a todos los ciudadanos que apuestan por modos alternativos de convivencia democrática. Y es también “política de la cultura”, un término que emplea Henry Giroux para expresar que las escuelas deben traspasar sus funciones y límites institucionales para convertirse en dispositivos reales de transformación social y cultural (Giroux, 2001); claro que los zapatistas borran los límites territoriales que tiene en mente este pedagogo, al referirse a localidades y pequeñas regiones.

## REFLEXIÓN FINAL

Las comunidades constituyen el crisol sociocultural e identitario de los indígenas. Los zapatistas, sin renunciar a ellas ni descuidarlas, dan un paso decisivo: las conciben ya no en el registro imaginario sino en el simbólico. La investidura que simboliza la pertenencia a esta comunidad “muy otra” queda plasmada en los siete principios zapatistas, que pueden resumirse en dos negaciones categóricas: no a la toma del poder y no al capitalismo. Las afirmaciones habrá que ir expresándolas con acciones concretas y sus posibilidades son infinitas. Puede decirse que el zapatismo comparece como un gran hipertexto que plasma la escritura de nuestros deseos. Se apreciará que, en este sentido, cataliza un retorno a lo consciente de una pregunta que el capitalismo explota a fuerza de retenerla en el inconsciente; esa pregunta es: *¿qué quiero?*, o si se prefiere *¿qué queremos?* ¿Y no consiste en esto la principal tarea de la educación? Es decir, en

acompañar al educando en un largo camino plagado de obstáculos y señuelos cuya meta es la formulación con voz propia de un “¿qué quiero?”. Se puede hablar, en consecuencia, de un mismo magma que comparten la insurgencia de Chiapas y la educación, más allá de la práctica escolar concreta. Los zapatistas aportan a esa educación una pieza esencial que Giroux (2001, pp. 106) echaba en falta en la pedagogía freiriana: una teoría del deseo. El “nosotros” que surge de esta multiculturalidad radical que tiene por soporte el deseo y que involucra a la ciudadanía global, se reconoce en un dominio incómodo para el Poder, “abajo y a la izquierda”, y actúa en consecuencia. El paso siguiente consiste en organizarnos, y para esto es también necesaria la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1962). *Prismas: la crítica de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2010). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la Selva Tseltal. En B. Baronnet, M. Mora & R. Stahler-Sholks (Coords.), *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 195-235). México: UAM-Xochimilco, Ciesas & Unach.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala.
- Barthes, R. (2007). *El imperio de los signos*. Barcelona: Seix Barral.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. México: Paidós.
- Bellinghausen, H. (2008). *Acteal, crimen de Estado*. México: La Jornada.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultural. 2. El poder de la identidad*. México, Siglo XXI.
- Cleaver, H. (1998). The zapatista Effect: The Internet and the Rise of an Alternative Political Fabric. *Journal of International Affairs*, 51, pp. 621-640.
- Coronado, G. & B. Hodge (2004) *El hipertexto multicultural en México posmoderno. Paradojas e incertidumbres*. México: Ciesas.
- Deleuze, G. (2009). Lo que dicen los niños, *Crítica y clínica* (pp. 89-97). Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (2012). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Dosil, J. (2014). La función del sujeto en la formación de docentes en Historia, *TzinTzun, Revista de Estudios Históricos*, 60, pp. 280-303.
- Dosil, F. J. & M. J. Guzmán (2014). Educación para un pueblo en resistencia. La didáctica de la Historia en las escuelas zapatistas (Chiapas, México). En J. Pagés & A. Santisteban

- (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 263-270). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 1.
- Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo Barroco*. México: Era.
- Echeverría, B. (2004). Chiapas y la conquista inconclusa. En C. A.o Aguirre Rojas (Coord.), *Chiapas en perspectiva histórica* (pp. 99-119). México: Universidad de Querétaro.
- EZLN (1997). *Documentos y comunicados. 5. La marcha del color de la Tierra*. México: Era.
- EZLN (2005) *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* [enlacezapatista.ezln.org.mx].
- EZLN [2015]. *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. [s.l.]
- Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomia*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lacan, Jacques (1984). La ciencia y la verdad, *Escritos 2* (pp. 813-834). México: Siglo XXI.
- Lamus Canavate, D. (2006). Marcos y los zapatistas: ¿los nuevos intelectuales de América Latina? *Reflexión política*, 8 (15), pp. 43-50.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- López y Rivas, G. (2015). El pensamiento crítico contra la hidra capitalista, *La Jornada*, México, 3 de julio de 2015.
- Núñez Rodríguez, V. (2004) *Por la tierra de Chiapas... el corazón no se vence. Historia de la lucha de una comunidad maya-tojolabal para recuperar su nantik lu'um, su madre tierra*. México: Plaza y Valdés.
- Olivé, L. (2004). La exclusión del conocimiento como violencia intercultural. *Polylog. Foro para la filosofía intercultural*, 5, pp. 1-14.
- Toledo, V. (2006). *Ecología, espiritualidad y conocimiento*. Morelia: Jitanjáfora.
- Torres Rojas, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergencia*, 2 (1), pp. 135-160.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, pp. 83-110.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Mondadori.
- Wallerstein, I. (2004). Chiapas y la historia de los movimientos antisistémicos. En C. A. Aguirre Rojas (Coord.), *Chiapas en perspectiva histórica* (pp. 121-175). México: Universidad de Querétaro.
- Zižek, S. (2009). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.



# CIUDADANÍA GLOBAL IGUALITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**María del Mar Felices de la Fuente**

Universidad de Almería  
fdm072@ual.es

**Concepción Moreno Baró**

Universidad de Almería  
cmoreno@ual.es

**María Dolores Jiménez Martínez**

Universidad de Almería  
mjimenez@ual.es

*“[...] La escuela puede ser una herramienta al servicio de la reproducción de las relaciones sociales o un instrumento para interrumpirlas y esbozar nuevas relaciones que no estén marcadas por desigualdades ni refuercen desventajas sociales”<sup>1</sup>.*

## INTRODUCCIÓN

La formación de ciudadanas y ciudadanos globales, comprometidos con su mundo, es un desafío para todas aquellas personas que ejercen una labor educativa, sea cual sea su contexto de intervención. Hablamos de desafío porque los objetivos a alcanzar en este proceso no dejan de ser ampliamente ambiciosos, y de requerir, incluso, cambios estructurales y transformaciones que sobrepasan, en muchas ocasiones, los muros de los centros educativos y que no están exentos de resistencia. No obstante, entre los principales agentes del cambio para conseguir una ciudadanía global que trabaje por un mundo más justo e igualitario, continúan estando la escuela y el profesorado, quienes tienen la tarea de contribuir a formar personas que sean capaces de interpretar la realidad que les rodea, de comprometerse con los problemas globales y de intervenir en la construcción de un futuro mejor y más democrático.

La educación tiene, por tanto, un gran reto por delante, pues pese a no poder ella sola cambiar el mundo, es fundamental en la formación de nuevas mentalidades e identidades, así como en la configuración de personas que sean más sensibles ante las desigualdades que nos rodean. La escuela, como afirma Pilar Ballarín retomando las propuestas

---

<sup>1</sup> Cobo, Rosa (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 19-52). Madrid: Los Libros de la Catarata.



de Juan Bautista Martínez (Martínez, 2005) debe convertirse en un *laboratorio práctico de ciudadanía y de democracia*, donde la igualdad de género presida las relaciones y se recuperen espacios y lugares de los que las mujeres han sido históricamente excluidas como consecuencia del sistema androcéntrico o patriarcal imperante (Ballarín, 2008). Para que esto sea así, las y los docentes tienen una función muy importante en este marco de actuación, ya que son ellas y ellos los principales agentes que deben trabajar por una igualdad real.

Trabajar la perspectiva de género y llevar a cabo una coeducación integral por parte del profesorado implica, en consecuencia, una formación inicial adecuada que comporte un verdadero compromiso con la búsqueda de la igualdad. Para ello, se hace preciso concienciar al alumnado universitario de la necesidad de educar para una ciudadanía democrática igualitaria, ofreciéndole una reflexión amplia y crítica sobre el conocimiento social para alcanzar mayores cotas de igualdad y justicia social.

Es precisamente en este contexto de formación de profesorado, donde cobra sentido el trabajo que aquí presentamos, el cual recoge algunos aspectos de las intervenciones que venimos haciendo en la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales I del Grado en Educación Primaria, desde el curso académico 2013/14, mediante las cuales abordamos el contenido sesgado que presenta el conocimiento social escolar a través, sobre todo, del análisis y revisión de los libros de texto como recurso básico del profesorado en la enseñanza de las Ciencias Sociales, siendo este tema uno de los prioritarios y con más tradición en los estudios de género en el ámbito educativo. No obstante, nuestra intención fue dar un paso más, reescribiendo los textos y seleccionando las ilustraciones adecuadas. Por ello, no nos quedamos sólo en la constatación de que tanto las temáticas y contenidos, como el lenguaje y las ilustraciones, siguen teniendo una visión androcéntrica y sexista, sino que quisimos darle herramientas al alumnado para poder actuar en consecuencia e intervenir frente a ello de cara a su futura labor docente, incluso durante sus periodos de prácticas de enseñanza.

En el grupo docente del aula trabajamos la perspectiva de género en la construcción de ciudadanías globales, desde la definición conceptual de ciudadanía/s igualitarias, siendo uno de nuestros objetivos que se cuestionaran el planteamiento teórico desde la propia práctica pero también trabajar las relaciones interpersonales en el aula, sobre todo en los grupos de trabajo donde la relación es más estrecha<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Esta intervención estuvo además en total sintonía con la línea de trabajo que venimos siguiendo en el Grupo Docente de Innovación de la Universidad de Almería del que formamos parte: La inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de docentes y educadores sociales para la justicia social en educación.

## FORMANDO CIUDADANAS Y CIUDADANOS GLOBALES DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INTERVENCIÓN

La conformación de una ciudadanía global, se basa en “un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad”, siendo el objetivo, por tanto, “construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta” (Cabello, 2009, p. 12). Pero ¿cómo se entiende que debe ser la ciudadana o el ciudadano global? ¿Cómo debe actuar? ¿Bajo qué parámetros? En el marco de la educación global se definió al ciudadano o ciudadana global como “alguien que es consciente del mundo en general y que tiene un sentido de su propio papel como ciudadano mundial, que respeta y valora la diversidad, está dispuesto a actuar para hacer del mundo un lugar más equitativo y sostenible, y asume la responsabilidad por sus acciones” (Arnot, 2009, pp. 210-211). A esta definición podrían añadirse muchos más rasgos, sin embargo, entre todos ellos destaca el hecho de que la ciudadanía global debe respetar y valorar la equidad de género, pues no puede hablarse de una ciudadanía efectiva si no se consideran las necesidades específicas diferenciadas de hombres y mujeres, y se contemplan las aportaciones de la mitad de la población mundial: las mujeres (Cabello, 2009, p. 12).

En el contexto de la educación, sea cual sea el nivel, integrar la perspectiva de género para construir una ciudadanía global es primordial, pues pese a los avances alcanzados en la consideración igualitaria de género en la escuela, el sexismo continúa presente en ella, principalmente, porque lo sigue estando en la sociedad. Así, vemos que las diferencias entre mujeres y hombres persisten, que no se ha desmontado el sistema de dominación de éstos sobre aquellas, y que, como señala María Elena Simón, no se han desarrollado otras formas de vivir, aprender y pensar las relaciones entre ambos sexos desde la complementariedad y no desde la oposición (Simón, 2011, p.168). En consecuencia, la escuela mixta no ha llegado a ser una auténtica escuela coeducativa como la entiende Marina Subirats (Subirats, 2002, p. 24)<sup>3</sup>. Por el contrario, seguimos observando la presencia del “carácter androcéntrico” tanto en los contenidos curriculares (Buxarrais, 2008, p. 111), como en la propia organización escolar, especialmente en sus puestos más elevados.

Para transformar esta realidad, creemos que el profesorado, como principal agente de continuidad o cambio en las prácticas marcadas por la dominación masculina, debe estar atento

3 En uno de sus trabajos, Marina Subirats imaginó la escuela coeducativa como “una escuela en la que niños y niñas [ ] aprenderán historia a partir de los nacimientos y de la evolución de las familias, aprenderán matemáticas con ejemplos que proceden de cómo organizar una economía doméstica. Pero, sobre todo, aprenderán a relacionarse sin violencia, comprendiendo que debe haber equilibrios entre aquello que se da y aquello que se recibe” (Subirats, 2002: 24).

y transformar los materiales o situaciones cotidianas que redunden en esta dominación (Ballarín, 2008). El colectivo docente tiene un poder innegable en el desarrollo y fomento de la igualdad de género en todos los niveles educativos y, por ello, debe poner especial atención en hacer reflexionar —y cuestionar— al alumnado sobre la reproducción de los estereotipos de género que se propagan y transmiten a través del sistema educativo, sobre todo, por medio del currículo oculto. Para ello, es necesario centrar el interés principalmente en los contenidos educativos, así como en las relaciones que se establecen dentro del aula entre el propio alumnado, y entre el alumnado y el profesorado, velando porque sean siempre relaciones plenamente igualitarias (Sánchez e Iglesias, 2008).

Además, hemos de tener en cuenta que los últimos estudios, como bien recoge Carmen Rodríguez, evidencian que la incorporación y participación de las mujeres en todas las esferas de la vida política, social y cultural ha conllevado importantes cambios en los modelos de feminidad, aunque ciertamente esos cambios no vienen acompañados de nuevos modelos de relaciones entre los géneros, fundamentalmente porque los chicos no se han incorporado a los ámbitos de la vida privada y al espacio doméstico y rehúyen de todo lo que es considerado tradicionalmente como femenino (Rodríguez, 2011, p. 116).

Ante tales circunstancias, no podemos si no concluir que aún queda mucho trabajo por hacer si queremos cambiar las relaciones y concepciones de género que, como constructos sociales, se transmiten desde los primeros años de vida a través de los principales agentes socializadores, como son la familia, la propia sociedad, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela.

Sabemos que esta última y en su prolongación la Universidad, difícilmente pueden solucionar el problema de raíz, pero consideramos que sí pueden desempeñar una gran labor a la hora de transformar las vetustas concepciones de mujer y hombre y las relaciones de dominio que han pervivido en el tiempo de éstos sobre aquellas (Subirats, 2007). Para alcanzar este objetivo, hoy día, desde una perspectiva transversal, la educación para la igualdad de género debería trabajarse desde todas las áreas de conocimiento, no obstante, pensamos que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene un compromiso mayor en la conquista de la igualdad en virtud del carácter social de sus contenidos.

Es por ello que, desde hace años, venimos desarrollando la perspectiva de género en nuestras aulas universitarias —en el marco de los planes de estudios vigentes—, a través de las asignaturas adscritas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales que impartimos en las distintas titulaciones del Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Almería, apostando por formar a nuestro alumnado en la necesidad de educar para una ciudadanía democrática igualitaria.

Asimismo, hemos venido trabajando en rescatar la memoria de mujeres cuya trayectoria vital nos permitiera hacer sugerencias didácticas para el tratamiento de los modelos de género, desdibujando las fronteras de lo público y lo privado e incorporando otra mirada, como en

el caso de Carmen de Burgos y María Zambrano, ambas precursoras en el ejercicio de la ciudadanía (Jiménez, Moreno y García, 2004). Siguiendo esta senda del compromiso con la conquista de la igualdad y la visibilidad de las cuestiones de género, diseñamos la siguiente intervención que ahora presentamos.

## METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

En primer lugar, debemos señalar que la línea de trabajo que quisimos seguir se enmarca en el modelo de coeducación defendido por Marina Subirats, que no se basa únicamente en la consecución de la igualdad en la asistencia a los mismos centros por parte de niñas y niños, sino que contempla además, como puso de relieve Juan Bautista Martínez, la inclusión de saberes que han permanecido ausentes tanto en el currículo educativo como en las relaciones del aula, y la concesión de una mayor importancia a actitudes y capacidades que hasta el momento habían estado devaluadas. Para este nuevo modelo que promueve la necesidad de hacer de la perspectiva de género un verdadero eje central que estructure los procesos de enseñanza-aprendizaje, el autor propone una serie de iniciativas o medidas, entre las que destacamos la revisión de los libros de texto (Martínez, 2010, p. 197). Estos últimos se reconocen como potentes recursos de socialización e ideologización, por cuanto reflejan y transmiten una visión determinada de la sociedad, de la historia, de la ciencia y del papel que hombres y mujeres deben desempeñar en el mundo que habitan, lo que los convierte —a los libros de texto— en la herramienta clave que puede producir el cambio, y favorecer la coeducación efectiva (Blanco, 2007).

Es precisamente en los libros de texto —recurso que, no olvidemos, sigue siendo el más empleado por el profesorado— donde numerosos autores denuncian la continuidad de una visión patriarcal y sexista que se hace presente en tres ámbitos fundamentalmente: el del lenguaje empleado, las ilustraciones, y los contenidos o temáticas abordadas (Blanco, 2007). Estudios al respecto centrados en el análisis de los libros de texto de Educación Primaria, ponen de manifiesto que, a pesar de los logros alcanzados, queda bastante para que estos materiales reflejen una igualdad absoluta a través de sus contenidos e imágenes (Blanco, 2000; Fernández, 2001; Terrón y Cobano-Delgado, 2008; Pellejero y Torres, 2011; Gutiérrez e Ibáñez, 2013; Hamodi, 2014).

Nuestra propuesta tuvo como principal objetivo hacer consciente al alumnado de estas cuestiones desde la propia práctica, por lo que iniciamos un proceso de negociación para tomar decisiones sobre la aplicación práctica a realizar en los pequeños grupos de trabajo. El primer punto de discusión fue el recurso a utilizar, todas las voces coincidían: los manuales son el material didáctico más utilizado en la escuela. Era pues interesante analizar los contenidos de los manuales escolares a través de los textos y sus ilustraciones. Se definió así la

primera fase: analizar las presencias o ausencias de las mujeres y hombres en los mismos, cómo se representaba la masculinidad y la feminidad, qué acciones realizaban y qué valor se les daba. La segunda fase de la intervención práctica fue reescribir los textos y seleccionar las ilustraciones de un tema del libro de texto de un curso de Educación Primaria.

Se optó conjuntamente por una metodología de trabajo cooperativo en los pequeños grupos y en el grupo clase. A medida que se avanzó en el trabajo se hicieron patentes las contradicciones surgidas entre una concepción tradicional androcéntrica experimentada en su escolaridad y los nuevos modelos basados en una escuela coeducativa en su formación inicial, con todo lo que implicaba. Se buscaron soluciones basadas en la propia gestión social del aula, donde el debate y la reflexión conjunta fueron el eje de la misma.

En la primera fase seguimos el esquema de análisis propuesto por Antonia Fernández Valencia en su libro *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Fernández, 2001). Su modelo nos ofrecía pautas para un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de las imágenes de los libros de texto y del lenguaje del discurso. Se completó el modelo con el análisis de los contenidos para lo que fue necesario que incorporaran las aportaciones actualizadas de los estudios de género.

A partir de ese esquema pudieron analizar cuantitativamente la presencia de las mujeres y hombres en las imágenes, lo que nos permitió indagar en los significados de las presencias y ausencias. En aquellas lecciones sobre el pasado y la sociedad del presente pudieron identificar qué actividades realizaban y la diferenciación de las mismas en función del género. El análisis del discurso se realizó a través del lenguaje, descubriendo que el masculino genérico suponía en muchas ocasiones ocultación de la actividad social de las mujeres.

Desde nuestras aulas enseñamos el carácter sociohistórico del conocimiento social escolar, del cual el libro de texto es su principal instrumento. Como puso de relieve el Grupo Cronos al abordar hace ya más de una década el debate didáctico acerca de los contenidos escolares, el conocimiento social escolar “no es algo natural o de sentido común, es el resultado de una selección jerárquica de carácter cultural” (Grupo Cronos, 2002). Este debate sigue vigente y desde la didáctica crítica de las Ciencias Sociales que enseñamos en nuestras aulas universitarias consideramos que es clave para que nuestros estudiantes se interroguen sobre los procesos de producción y distribución del conocimiento en la sociedad. Nuestro propósito fue pues que se cuestionaran ese conocimiento “legítimo” a través de los discursos de los manuales y fueran capaces de valorar las consecuencias que esos textos enseñados y aprendidos en la escuela tienen en la educación por una ciudadanía global igualitaria.

Reconocer el discurso androcéntrico imperante en los textos e imágenes fue el primer paso en su cuestionamiento. En aquellos temas que trataban sobre el pasado identificaron que en el enfoque se priorizan contenidos de historia política-militar desde modelos patriarcales y androcéntricos. Se debatió acerca de los valores otorgados a las acciones, actitudes y comportamientos de hombres y mujeres en los manuales. Los hombres se presentan como sujetos

históricos complejos, su masculinidad se representa como poder, destacando los valores de autoridad, fortaleza y decisión. No tienen protagonismo las acciones que las mujeres emprendían cada día para sacar adelante sus hogares en los espacios privados y menos en los públicos cuando tuvieron representación. Valores y actitudes positivos como la solidaridad, afectividad y sensibilidad en las mujeres, se minusvaloran en los textos al ser acompañados de otros como la fragilidad y la debilidad. Reflexionar sobre estas representaciones les hizo ver la influencia de los discursos escolares en la perpetuación en la sociedad de los roles tradicionales.

Fueron conscientes de que si querían cambiar los contenidos escolares para visibilizar las acciones de las mujeres en la historia, en la geografía, en el arte, tendrían que cambiar el paradigma científico. Sus narrativas tendrían que incorporar aspectos de la vida social que permitieran hablar de las funciones sociales desempeñadas por las mujeres. También tendrían que revisar los criterios geográficos sobre conceptos como los de natalidad y mortalidad incluyendo entre las causas de natalidad y mortalidad las de género y asociarlas a prácticas de vida. Respecto a las acciones tendrían que “rescatar lo femenino”, trabajos exclusivos de las mujeres como artesanas en el Antiguo Régimen o empleadas en las fábricas de la sociedad industrial o saberes femeninos y su aportación a la evolución de la sociedad. Fueron si cabe más conscientes de la invisibilidad en las individualidades, la ausencia de figuras femeninas destacadas en diversos campos del conocimiento. Reconocieron y dieron valor a mujeres trasgresoras capaces de romper roles tradicionales que reclamaron y reclaman nuevos espacios de acción. Con todo ello, valoraron la función didáctica de la biografía, rescatando las vidas de esas mujeres encontraron modelos de vida con valores distintos a los masculinos, para con ello hacer un discurso de una sociedad más equilibrada en los protagonismos.

En el proceso de narrar los nuevos contenidos fueron conscientes del desajuste entre los avances historiográficos en la historia de las mujeres y la enseñanza de la historia, por ejemplo. A pesar de su desarrollo en la reinterpretación del pasado no valía con “agregar mujeres” a la historia, no se solucionaban los problemas con encontrar documentos que las nombrasen (Morant, 1999, p. 13) y no podía hacerse esa transposición didáctica al texto escolar. Al igual que no basta con tener escuelas mixtas para conseguir erradicar el sexismo, no basta con añadir mujeres a los contenidos escolares. Esa cuestión se planteó durante el proceso de trabajo con la noticia aparecida en un diario nacional sobre una nueva heroína de la guerra de independencia, la andaluza Manuela Luna, a raíz de un documento histórico rescatado del archivo de Medina Sidonia<sup>4</sup>. Despertó un gran interés, pudieron conocer y reflexionar acerca de la reinterpretación de las fuentes históricas. En el documento se lee que Manuela, “llamada Sánchez por su marido”, ayudaba a éste “a cargar el cañón, y cuando ya no podía jugar a la artillería, recién parida, con el muchacho a la izquierda, y el fusil en la derecha, se batió con los franceses en las calles de Tudela”. Coincidieron en rescatar a Manuela Luna como una figura

4 “La artillera que la historia olvidó”, *El País*, 3 de marzo de 2014.



transgresora pero desde el reconocimiento crítico de los roles y valores masculinos atribuidos a la misma en la fuente histórica, lo que también ha ocurrido con otra figura reproducida en los manuales, Agustina de Aragón, representativa de valores masculinos. En este caso, la fuente permitía reconocer los roles patriarcales y androcéntricos en elementos como su pérdida de identidad —su marido no la llamaba por su nombre— y en su fortaleza donde la función reproductora y la maternidad se ve relegada por la acción heroica.

En este trabajo sobre el conocimiento social escolar cuidamos que las relaciones interpersonales que se establecieron en los grupos de trabajo fueran igualitarias. Fueron conscientes de la importancia de conjugar la perspectiva personal y emocional con la intelectual: conocer, sentir y actuar en igualdad.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Para concluir, queremos poner de manifiesto que el desarrollo de la intervención en el contexto del aula universitaria fue satisfactorio, a pesar de algunas resistencias iniciales y contradicciones que surgieron. Esta actividad permitió trabajar con materiales didácticos y concienciar al alumnado de las desigualdades de género ocultas en los contenidos curriculares de los libros de texto.

Buscábamos que el alumnado fuera capaz de leer y analizar críticamente el contenido de los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria ya que, en definitiva, son ellos quienes en un futuro los utilizarán y quienes determinarán qué textos emplear en cada curso. Este aprendizaje les podría servir para seleccionar, en consecuencia, aquellas editoriales que trabajan por erradicar las diferencias entre hombres y mujeres, apostando por la igualdad.

Al concluir la intervención, el alumnado manifestó una opinión muy favorable hasta el punto de que algunos de ellos han integrado esta perspectiva en sus periodos de prácticas en los centros de enseñanza con la realización de trabajos de investigación sobre el tema, e incluso han desarrollado Trabajos Fin de Grado, manifestando que su interés y concienciación tiene su origen en esta práctica realizada.

Igualmente, otro de los ejes que fue trabajar las relaciones interpersonales en el aula y sensibilizar al alumnado desde una doble perspectiva personal-emocional e intelectual, derivó, aunque con dificultad, en que reconocieran que las relaciones de poder o discriminación en razón del sexo afectan a sus propias vidas o a su entorno más inmediato, no sólo en el pasado, aspecto que les cuesta reconocer porque siguen manteniendo el “sueño de la igualdad”.

La experiencia de esta intervención nos confirma que debemos seguir trabajando en esta línea, e integrar la educación en la racionalidad de los afectos con el conocimiento y la intervención social.

Con esta propuesta pretendíamos no sólo poner en situación al alumnado como potenciales profesores y profesoras, sino también favorecer el desarrollo de una ciudadanía global en



el ámbito universitario, sensibilizada con la necesidad de buscar la igualdad de género y preparada para detectar cualquier tipo de sesgo al respecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>5</sup>

- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad: compromisos con las agendas globales y nacionales*. Madrid: Ministerio de Educación, Morata.
- Ballarín, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En A. Vega Navarro (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 105-115). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Buxurrais Estrada, M<sup>a</sup> R. (2008). La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación. En P. Aznar Minguet y P. Cánovas Leonhardt (Eds.), *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 95-121). València: Universitat de València.
- Cabello, I. (2009). Género en la Educación para el Desarrollo. En A. del Río y R. Lleó (2009), *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas* (pp. 11-25). Bilbao: Hegoa.
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 19-52). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Grupo Cronos (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza entre los problemas y las disciplinas. En VV.AA., *Las Ciencias Sociales, concepciones y procedimientos* (pp. 31-35). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez Esteban, P. e Ibáñez Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 31 (1), pp. 109-125.
- Hamodi Galán, C. (2014). ¿Transmiten los libros de textos el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE: Revista d'innovació i recerca en educació*, 7 (1), pp. 30-55.
- Jiménez Martínez, M<sup>a</sup> D., Moreno Baró, C. y García Ruiz, C. R. (2004). Mujeres y currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano. En M<sup>a</sup> I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.),

<sup>5</sup> Para ser coherentes con el enfoque que defendemos no queríamos contribuir a invisibilizar a las mujeres como productoras de conocimiento en las referencias bibliográficas utilizadas. Por esta razón hemos convenido en especificar el nombre completo del autor/es o la autora/s en las mismas.

- Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-15). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2010). Formación ciudadana y formación en valores. En F. Imbernon (Coord.), *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*, vol. II (pp. 181-212). Barcelona: Editorial GRAO.
- Morant, I.(1999). Mujeres e historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la historia. Clío y Asociados. *La historia enseñada*, 4, pp. 11-33.
- Pellejero Goñi, L. y Torres Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, pp. 399-427.
- Rodríguez Martínez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez Bello, A. e Iglesias Galdo, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En Rosa Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 123-149). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Simón Rodríguez, M. E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. (2002). La coeducación, un tema de futuro. En VV.AA., *Género y educación. La escuela coeducativa* (pp. 23-25). Barcelona: Editorial GRAO.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega Navarro (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 137-147). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Terrón Caro, M<sup>a</sup> T. y Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de textos de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, pp. 385-400.

# DESARROLLO DE IDENTIDADES CIUDADANAS: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN DEMOCRACIA TRAS LAS MOVILIZACIONES ESTUDIANTILES EN CHILE<sup>1</sup>

**Juan José Salinas Valdés**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
juanjosalinas@udec.cl

**Montserrat Oller Freixa**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
montserrat.oller@uab.cat

**Carlos Muñoz Labraña**  
Universidad de Concepción  
carlosem@udec.cl

## INTRODUCCIÓN

La comunicación recoge un estudio realizado en Chile durante 2015 en el que se ha pretendido indagar sobre los cambios en torno a las identidades ciudadanas y las representaciones sociales sobre la participación democrática ligadas a ellas, de un grupo de jóvenes ex partícipes del potente movimiento estudiantil chileno de 2011.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 2011 los jóvenes secundarios de Chile salieron de forma masiva a las calles del país para protestar contra el lucro, la discriminación socio económica y la falta de recursos en la educación chilena. Bajo el lema “No más lucro en la educación” estas movilizaciones lograron un gran desarrollo a lo largo del país, un alto impacto político en la opinión pública y una nueva relación de los estudiantes con las esferas de poder.

Hoy creemos relevante comprender los posibles cambios identitarios que dicha experiencia ha significado para estos jóvenes, con el objetivo de contribuir a la comprensión del fenómeno de la adquisición de una identidad ciudadana, la cual puede ser estudiada a través de las representaciones sociales del alumnado. Estas representaciones, en un contexto democrático, deberían alcanzar una perspectiva maximalista, es decir, deberían incluir todas las formas de participación ciudadana disponibles, permitiendo superar una representación minimalista

---

<sup>1</sup> Estudio realizado con fondos de CONICYT BCH/DOCTORADO 72150264.

que reduce la participación solamente a votar o ser votado en unas elecciones (Kerr, 2002). Evidentemente, el desarrollo de capacidades para la participación plena es considerado fundamental en la formación de ciudadanos para el siglo XXI (Huddleston & Kerr, 2010).

Hoy en día, el sistema escolar chileno reduce los aprendizajes ciudadanos a la disposición curricular de una unidad de conocimientos cívicos básicos en primaria y a algunos objetivos transversales tanto en primaria como en secundaria. Sin embargo, y tal como se desprende del estudio de la IEA de 2009 (MINEDUC, 2010) y de diversas investigaciones (Aceituno, Muñoz, & Vásquez, 2012; Muñoz, Sánchez & Vásquez, 2013) en Chile el sistema por transversalidades ha fracasado en preparar a los estudiantes chilenos para el ejercicio de la ciudadanía.

Existen dos factores primordiales a la hora de estudiar el fracaso de la formación ciudadana por objetivos transversales: un currículum de ciencias sociales sobrecargado de contenidos disciplinares y la existencia de una prueba de medición nacional (SIMCE) que consagra una labor docente dedicada, casi exclusivamente, a dichos contenidos. Por su parte, los profesores chilenos de ciencias sociales señalan que la formación de ciudadanos, incluyendo la enseñanza de la participación democrática, queda relegada a un espacio muy reducido o no es desarrollada en absoluto (Aceituno *et al.*, 2012).

En 2011 fue la realidad social por sí misma la que abrió, para muchos estudiantes secundarios, un espacio para explorar y desarrollar su propia ciudadanía en un sentido maximalista. Para muchos de los jóvenes implicados esta experiencia ciudadana ha planteado una redefinición personal en torno a la realidad circundante y, por tanto, una reestructuración de la propia identidad.

La identidad es un fenómeno dinámico y en constante reelaboración, es producida por el contraste generado en la selección de semejanzas y diferencias significativas con los otros. Su objetivo final es la elaboración de pautas de comportamiento ideales respecto a la posición asumida (Hernández & Romero, 2001). Así mismo, debemos tener presente que las personas no solo poseen una identidad individual sino que también poseen una identidad social, esta les permite sentirse miembros de un grupo y actuar en función del mismo. Ambos tipos de identidad se encuentran permanentemente interrelacionadas y pueden dar paso, en el contexto del activismo social, a lo que Cruz ha denominado una “identidad ciudadana democrática” (2005, p. 269).

En relación al fenómeno de la identidad ciudadana Javaloy (2001) ha señalado tres ideas en torno a los cambios en la personalidad de los individuos que han participado en movimientos sociales: 1) participar en una acción social colectiva contribuye a crear o reforzar una identidad social positiva llegando, incluso, a cambiar drásticamente la visión que se tiene del mundo; 2) la participación puede incrementar la confianza en la capacidad de producir cambios en dependencia a la efectividad del movimiento social en el que se participa; 3) incluso una participación efímera puede llegar a tener grandes efectos en la conciencia y en la participación futura de una persona.

## ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

La presente investigación es un estudio inicial de casos realizado en base a una metodología fundamentalmente cualitativa, con una perspectiva exploratoria y no experimental. En concreto, se han realizado entrevistas semi estructuradas en profundidad a un grupo de 8 jóvenes, 6 hombres y 2 mujeres seleccionados de forma aleatoria, que participaron en las movilizaciones estudiantiles de 2011 en diferentes ciudades de Chile. Actualmente 6 de dichos jóvenes han continuado estudios universitarios o técnicos superiores, mientras que 2 se ha incorporado al mundo laboral.

Las entrevistas semiestructuradas buscaron profundizar especialmente en aspectos tales como las motivaciones que llevaron a estos jóvenes a unirse al movimiento estudiantil, las actividades que realizaron al interior de dicho movimiento, sus representaciones sociales sobre la participación democrática y, sobre todo, en los posibles cambios identitarios originados tras esta experiencia.

Las respuestas obtenidas han sido desglosadas en “referencias” asociadas a diversas categorías de análisis y la posición de los jóvenes entrevistados en torno a ellas. Los conocimientos, habilidades y valores enunciados en dichas referencias constituyen elementos propios de la identidad ciudadana democrática y nos permiten ilustrar la forma en que esta ha sido construida. Para facilitar la comprensión, respecto a las respuestas de los jóvenes, algunas referencias han sido graficadas porcentualmente en base al total de referencias emitidas por todos los entrevistados en una misma respuesta.

Mediante el análisis de las diversas referencias obtenidas se han identificado las representaciones sociales, referentes a la participación ciudadana, presentes en los jóvenes estudiados. El análisis de las representaciones sociales, entendidas estas como un mecanismo para comprender la realidad (Jodelet, 1986), nos resultan de gran utilidad ya que nos permiten fijar un marco de comparación entre las usuales representaciones sociales minimalistas de la participación ciudadana que poseen los alumnos chilenos (Muñoz *et al.*, 2013) y aquellas manifestadas por jóvenes que han participado en un movimiento estudiantil de gran envergadura.

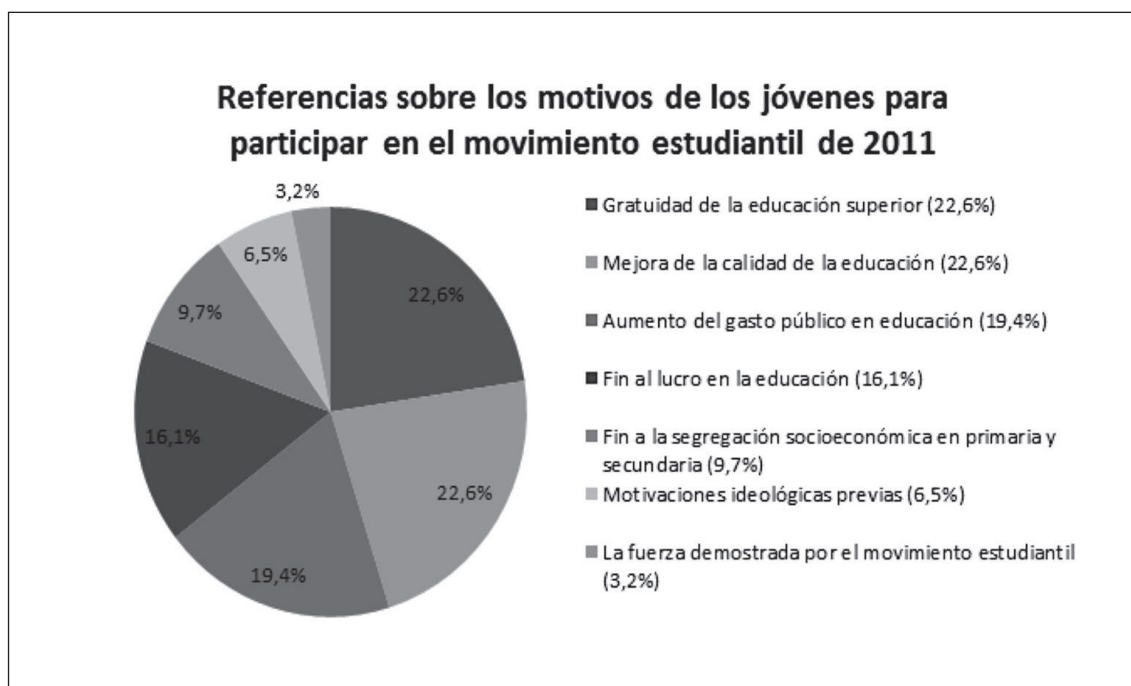
El presente estudio no pretende traspasar las limitaciones de generalización propias de un estudio de caso y, por ello, la interpretación de dichos resultados se plantea cualitativamente y en función del “individuo en su totalidad” (Corbetta, 2007).

## RESULTADOS OBTENIDOS

Los entrevistados situaron las razones de su participación, principalmente, en el apoyo a los objetivos propuestos por el movimiento estudiantil en aquel entonces (ver gráfico 1). Otros motivos planteados, en menor medida, fueron: la fuerza ya manifestada por el movimiento y,

por tanto, sus mayores posibilidades de éxito y la existencia de motivaciones ideológicas previas. El siguiente gráfico ilustra porcentualmente los motivos referidos por los jóvenes.

**Gráfico 1. Motivos de los jóvenes para unirse al movimiento estudiantil de 2011**



Fuente: Elaboración propia.

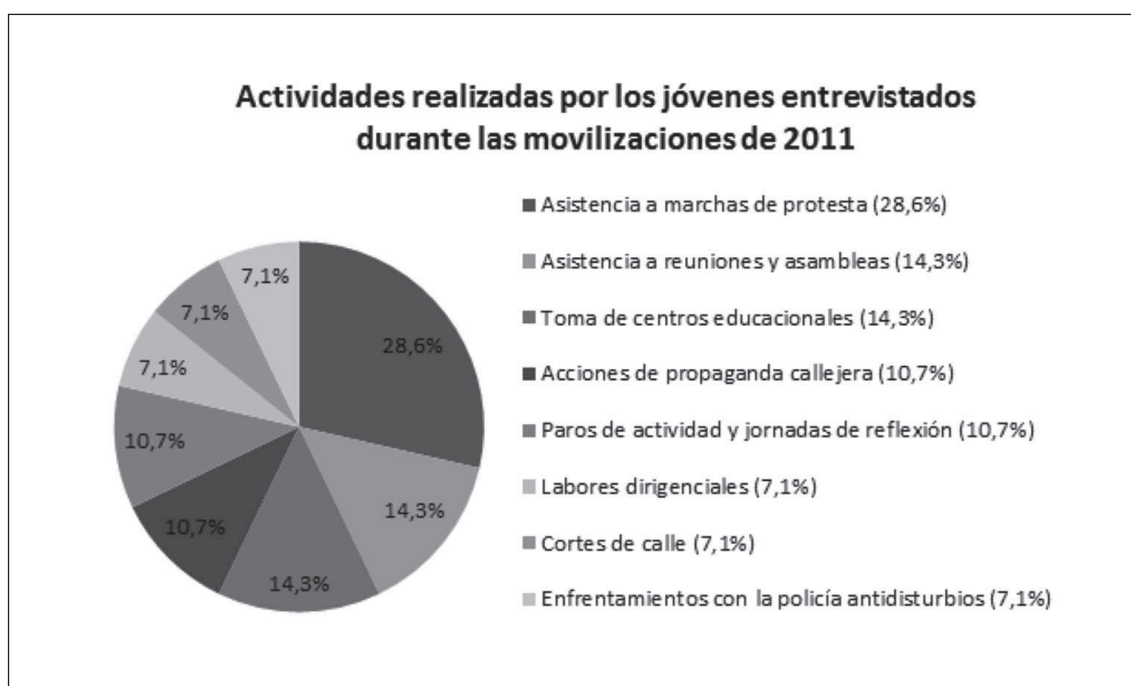
Los siguientes relatos ilustran algunas de las motivaciones de estos jóvenes.

*Yo estudiaba en un liceo vulnerable donde los recursos para los estudiantes no eran una prioridad ni se entregaba una buena educación. Yo me daba cuenta de que la educación era deplorable, entonces yo tenía una especie de frustración y cuando comenzaron las protestas descubrí que existía otra forma de expresarse más allá de solo quejarse y esa era protestando en la calle (Victoria).*

*Vemos una gran segregación en el acceso a la educación, yo veía el gran endeudamiento para acceder a la educación y al cual no todos tienen acceso... De ahí empecé a informarme de las problemáticas que planteaba el movimiento estudiantil y concordaba con bastantes puntos, por eso yo decidí participar, era algo de sentido común (Fabián).*

Otro aspecto tratado en las entrevistas estuvo relacionado con las acciones concretas que realizaron los jóvenes a la hora de participar. El siguiente gráfico ilustra la relación porcentual entre las diversas actividades referenciadas.

Gráfico 2. Actividades realizadas durante las movilizaciones



Fuente: Elaboración propia.

Los 8 jóvenes entrevistados han reconocido la participación en un movimiento social como una parte del sistema democrático. Así mismo, han logrado señalar ejemplos de participación de tipo maximalista.

*Yo considero que el voto significa una herramienta para todas las personas, sin embargo estas deben estar acompañadas de movimientos y organizaciones locales. No tan solo votar y cruzarse de brazos sino que siempre estar en alerta con las decisiones que afecten nuestro territorio o a otras de nivel nacional, como la reforma educacional. Sin duda la calle es un gran espacio donde las personas se pueden expresar... todo debe ir acompañado de una organización real, de asambleas, de deliberación (Fabián).*

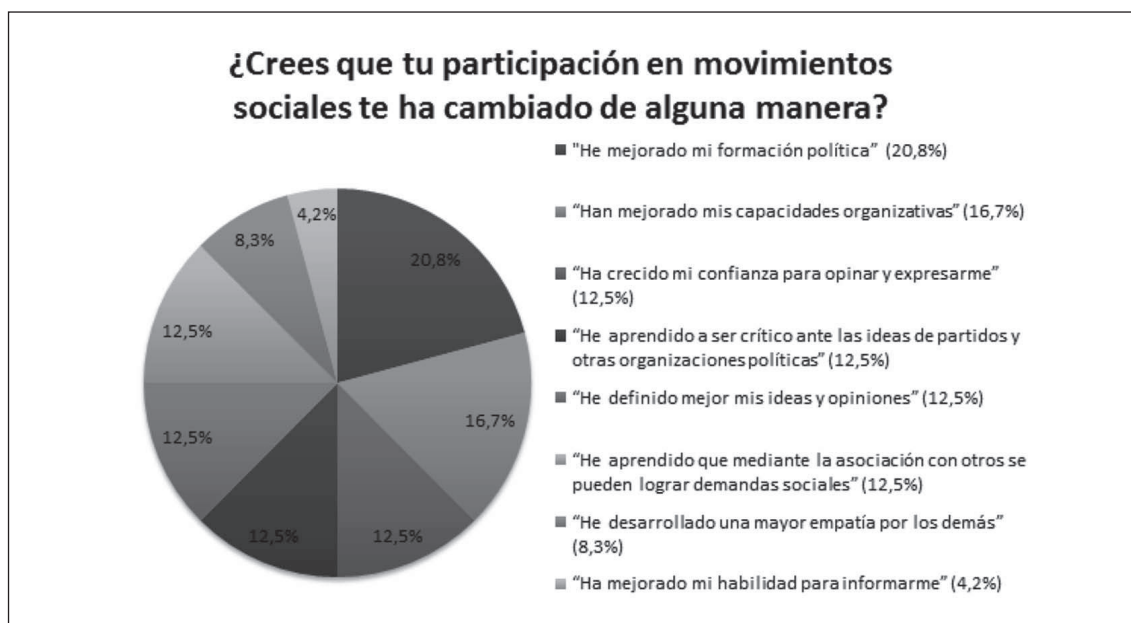
Todos los entrevistados han señalado considerarse actualmente más dispuestos a involucrarse en un movimiento social que antes de hacerlo por primera vez. Tres de ellos han participado posteriormente en otros movimientos sociales, se trata un fenómeno común entre quienes se han sido parte de este tipo de movimientos y que Javaloy (2001) ha denominado como “bolsa de activistas”.

La pregunta central en las entrevistas fue “¿Crees que tu participación en movimientos sociales te ha cambiado de alguna manera? ¿En qué sentido?”. En sus respuestas a ella los entrevistados manifestaron ver “grandes cambios” (6 casos) o “algunos cambios” (2 casos) en sí mismos



tras su participación en el movimiento estudiantil de 2011. El sentido que estos jóvenes otorgan a dicho cambio se expresa en el siguiente gráfico.

**Gráfico 3. Elementos de identidad ciudadana en ex participantes del movimiento estudiantil chileno de 2011**



Fuente: Elaboración propia

A continuación se ofrecen ejemplos de las referencias señaladas en el gráfico anterior:

a) Fue el comienzo de una vida más madura en el ámbito político. Fue la puerta de entrada al mundo de la política y, principalmente, al hecho de ser ya una persona consciente (Sergio).

b) Ha cambiado mis puntos de vista en lo que es la organización y he aprendido como funcionar en conjunto con otras personas (Roberto).

c) Siento que me ha cambiado en el sentido de que ahora tengo la confianza para dar mi opinión respecto a los temas que tienen relación con todos. En un movimiento social se habla de muchas cosas y así se aprende (José).

d)...pero también es importante estudiarlos bien, conocerlos bien, crearte tus opiniones propias, cuestionarnos respecto a los movimientos y organizaciones. Yo, por ejemplo, no creo en ninguna organización y eso es también parte de mi identidad (Loreto).

e) *Para mí fue el inicio de tener ideas concretas sobre diversos temas (Sergio).*

f) *Me di cuenta de que si tú te mueves puedes mover a muchos más. En mi liceo, por ejemplo, los suelos de muchos patios estaban solo cubiertos con pedruscos, pero tras la movilización los pavimentaron y nos arreglaron los espacios para el deporte. Se dieron cuenta que, pese a tener 17 o 18 años, éramos personas serias y teníamos la fuerza para hacer nuestras peticiones (Daniel).*

g) *Hasta el 2011 yo estaba con la mirada puesta en estudiar una ingeniería electrónica, en ser alguna persona “inteligente” para alguna industria o alguna empresa. Sin embargo, con mi participación en movimientos sociales me he dado cuenta que las poblaciones tienen ciertas necesidades, de que hay desigualdad en el país y de que se necesitan personas enfocadas en trabajar en eso... Por todo ello me intereso estudiar administración pública (Fabián).*

h) *...porque ahora tengo más facilidad para informarme y para tratar estos temas (Roberto).*

Reflexionando sobre el estado actual de la democracia en Chile seis jóvenes destacaron su descontento respecto a la estructura social, el sistema político y los medios de comunicación.

*Hay pocas esperanzas para Chile pues la pirámide social es demasiado notoria, tú ves que los pocos gobiernan a los muchos y que la gente no lucha por sus derechos y los medios de comunicación solo buscan fomentar el miedo (Daniel).*

Si bien todos los jóvenes entrevistados destacaron la importancia y validez del movimiento estudiantil de 2011, en tres casos se registraron críticas al mismo. Estas se orientaron hacia la inmadurez política de muchos estudiantes, a las pugnas entre diversas agrupaciones políticas y respecto a una preocupación exclusiva sobre aspectos organizacionales del sistema educacional por sobre el enfoque educativo impuesto por el mismo.

*Me causa mucha duda el hecho de que la educación pueda ser gratis pero manteniendo el enfoque en crear materia prima para construir un mundo lleno de gente egoísta. Por ello creo que el enfoque de la educación debe estar en lo valórico y en la creación de sujetos críticos, para mí, esto es más importante que lograr que sea gratis (Loreto).*

Por último, ha resultado notorio que en tres casos se manifestara un cambio negativo en sus representaciones sociales respecto a lo que denominan “gente común”.

*A veces reflexiono más de lo que puede hacerlo el común de la gente y me cuesta mucho entablar conversaciones normales de temas típicos con las personas, ya que a la gente no le interesa cuestionarse las cosas (Loreto).*

## REFLEXIONES FINALES

La participación de los jóvenes estudiados en el movimiento estudiantil de 2011 supuso para ellos un aprendizaje real respecto al ejercicio pleno de la ciudadanía. En concreto, dicha experiencia ha significado un involucramiento personal y colectivo en la vida social del país que nos habla de la necesidad de aplicar ejercicios reales de participación en la formación de ciudadanos democráticos responsables.

En los ocho casos estudiados se han manifestado representaciones sociales de la participación democrática de tipo maximalista. Estos resultados, en ningún caso definitivos, contrastan con las usuales representaciones minimalistas de la participación (asociadas solo a las posibilidades de votar o de ser electo en unas elecciones) que imperan entre los estudiantes chilenos (Muñoz *et al.*, 2013).

En todos los casos estudiados los jóvenes señalan haber manifestado cambios en su visión sobre sí mismos y sobre la sociedad tras su participación en el movimiento estudiantil. Los cambios que estos jóvenes ven en sus propias identidades son positivos y hacen referencia especialmente al desarrollo de habilidades comunicativas y organizacionales, a la incorporación de conocimientos sobre política, al desarrollo de la empatía y, en definitiva, a la generación de representaciones maximalistas de la participación ciudadana. Por otro lado, la representación social que estos jóvenes poseen de su propia sociedad es negativa y se encuentra dominada por la desconfianza hacia las instituciones políticas, los partidos, la estructura social, el sistema económico, los medios de comunicación de masas y, en última instancia, la “gente común”.

Por lo anterior, es posible señalar que, en los casos estudiados la participación en el movimiento estudiantil de 2011 fue capaz de generar cambios identitarios en estos jóvenes al reposicionar su visión sobre sí mismos y sobre su sociedad. En dicho proceso es notable la emergencia de una nueva “identidad ciudadana democrática” basada en un modelo de maximalista de participación.

Los resultados obtenidos refuerzan la idea de que la formación ciudadana en la escuela necesariamente debe contener el ejercicio concreto y real de formas de participación de carácter maximalista. Si las sociedades actuales pretenden ser realmente democráticas deben dotar sus sistemas educativos de currículums que permitan a los alumnos desarrollarse como ciudadanos activos y capaces de enfrentar los problemas sociales que afectan a sus comunidades, a su país y al mundo (Huddleston, 2005). Por otro lado, se hace patente la necesidad de una adecuada formación escolar en participación democrática que aliente un ejercicio responsable de la misma, ayudando a promover el diálogo democrático y, por tanto, contribuya a evitar conductas violentas entre manifestantes y policía.

Las limitaciones del presente estudio no permiten aventurar conclusiones más complejas. Sin embargo, es posible plantearnos una línea investigativa que busque profundizar en los

cambios identitarios producidos a raíz de la participación en movimientos sociales u otros tipos de participación ciudadana de carácter maximalista. Así mismo, es preocupante el desarrollo de representaciones sociales negativas respecto a la sociedad y el difícil reacomodo identitario en un ambiente social cotidiano que ha permanecido ajeno a las vivencias ciudadanas del joven manifestante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, D., Muñoz, C., & Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: Un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de enseñanza media. En N. de Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (1° ed., pp. 165-176). Sevilla: Díada/AUPDCS.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social. En J. M. Cejudo, (Ed.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Cruz, R. (2005). El derecho a reclamar derechos. Acción colectiva y ciudadanía democrática. En S. Álvarez (Ed.), *Comunicación, democracia y ciudadanía* (pp. 263-290). Río Piedras: Centro de Investigación en Comunicación Universidad de Puerto Rico.
- Hernández, C., & Romero, C. (2001). Acerca de la identidad. En J. Estepa, F. Freiera, & R. Piñero (Eds.), *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 69-84). Oviedo: AUPDCS / KRK ediciones.
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4 (3), pp. 50-63.
- Huddleston, T., & Kerr, D. (2010). *Making sense of citizenship* (10° ed.). London: The Citizenship Foundation.
- Javaloy, F. (2001). *Comportamiento colectivo y movimientos sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kerr, D. (2002). An international Review of citizenship in the curriculum: The IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta & J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207-238). Reino Unido: Elsevier Science.
- MINEDUC. (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados*. Chile. Santiago.
- Muñoz, C., Sánchez, M., & Vásquez, N. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica; un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12 (1), pp. 95-115.

# EL SENTIDO IDENTITARIO EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

**María Isabel Martínez Belando**  
Universidad de Murcia  
maria\_bym@hotmail.com

**Elisabet Casanova Alfonsea**  
Universidad de Murcia  
elisabet.c.a@um.es

## INTRODUCCIÓN

La historia nos muestra la constante búsqueda abordada por el ser humano en vías de descubrir su propia identidad. Para satisfacer esta necesidad, el conocimiento de uno mismo y de los rasgos propios, de los demás y de las características que crean diferencias entre él y el resto de personas son aspectos de primer orden (Verdú y Miralles, 2014).

Así, aunque el proceso por el que una persona forma su propia identidad es interactivo, siendo parte influyente la familia y los grupos sociales a los que el individuo pertenece a lo largo de su vida (García, 2008), también es importante la educación en esa formación identitaria, ya que en las aulas se transmiten ideas y valores que pueden influir en los alumnos.

En este sentido, consideramos que la educación patrimonial y de contenidos históricos son elementos fundamentales para la construcción identitaria (Prats y Santacana, 2009; Lozano, 2013). La Educación Patrimonial está adquiriendo gran importancia dentro de la producción investigadora de las últimas décadas, quedando de manifiesto en trabajos como los de Estepa (2009 y 2013), Prats Cuevas y Valls (2011) y López Cruz (2014), aunque cabe anotar que el termino patrimonio está relacionado no tanto con los elementos en sí, sino con el valor que le otorgan las personas que lo identifican como tal, y su relación con la sociedad.

Como bien recoge el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, en su único anexo, el área de conocimiento del entorno sitúa al alumnado de estas edades en disposición para construirse a sí mismo, afianzando su sentido identitario, a través del reconocimiento de señas de identidad, de la indagación en los modos de vida en relación con el paso del tiempo y de la gestión del sentido de pertenencia al medio social en el que vive.

Una de las vías para aprovechar dicha disposición es sin duda entender cómo se genera el pensamiento histórico en el alumnado y la capacidad del profesorado para poder evaluarlo. Así pues, como bien exponen Gómez, Ortuño y Molina (2014), se busca trascender los

métodos de enseñanza tradicionales, siendo el reto plantear el aprendizaje de la historia mediante el trabajo directo con fuentes y enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados sucesos, desarrollando un pensamiento crítico.

En respuesta a este esperado progreso, y gracias a los estudios de Castilla (2005) y Gil y Rivero (2014), se ha incrementado la utilización de metodologías activas para trabajar las Ciencias sociales en el aula, como el método por proyectos, fundamentado en la creación de espacios para la investigación y recreación de los hechos históricos que faciliten la introducción al conocimiento histórico en edades tempranas (Miralles y Rivero, 2012), aunque éstas continúan coexistiendo con estrategias metodológicas y recursos como el libro, más enfocados a una enseñanza tradicional, resultando un obstáculo a salvar para cumplir con principios pedagógicos como el aprendizaje significativo.

Por ello, y partiendo de un análisis editorial previo para determinar el grado de inclusión de contenidos históricos e identitarios dentro de los materiales curriculares utilizados para la etapa de Educación Infantil (Casanova y Martínez, 2016), se ha diseñado una propuesta basada en el método por proyectos, con el objetivo de fomentar un tratamiento de las Ciencias Sociales que permita al alumno crear sus propios aprendizajes de manera constructiva, partiendo de los conocimientos que pueda adquirir del entorno más cercano para hacer constancia de la importancia en la construcción del sentido identitario y la influencia del patrimonio en dicho proceso durante esta primera etapa educativa.

## EL MÉTODO POR PROYECTOS

Es de vital importancia detenernos sobre el concepto de método por proyectos, pues es un término que conlleva cierta confusión y tiene cabida aclarar. Cuando nos referimos a metodología por proyectos hacemos alusión al aprendizaje basado en la realidad, que aplica propuestas de pedagogos como Dewey como la utilización de la indagación, el constructivismo o la significatividad en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Por tanto, implica organizar los contenidos curriculares de forma que los alumnos se inicien en el aprendizaje de procedimientos y relaciones que pueden establecerse a partir de un tema (Domínguez, 2004).

Así pues, en el método por proyectos se plantean problemas interesantes que los alumnos deben resolver en grupo, decidiendo de manera conjunta tanto el propósito como el plan de trabajo, con el fin de desarrollar determinadas habilidades y conocimientos. Además, el aprendizaje basado en este método implica el contacto directo con el objeto de estudio y culmina con resultados reales como la materialización por parte de los estudiantes de un trabajo, de una propuesta, de una exposición o de un objeto (Quinquer, 2004).

De este modo, perseguimos producir, poner en práctica y evaluar un proyecto que, gracias a las características de la metodología expuesta, concuerde con los intereses y necesidades del alumnado, en la propuesta que mostramos en el epígrafe siguiente.

## 1. EL PROYECTO

La propuesta ha sido originada para 25 alumnos del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, con una temporalización de 3 semanas. La temática abordada hace referencia a la época romana en el contexto más cercano del alumnado: Cartagena. Asimismo, como todo proyecto, ha constado de cuatro fases para la adquisición de conocimientos: motivación, obtención de nueva información, estructuración de la información y aplicación de lo aprendido; con las actividades y recursos explicitados a continuación.

Fase 1: motivación	
Actividad 1	<p>Bienvenidos a Carthago Nova</p> <p>El proyecto ha comenzado con la búsqueda de la primera pista. Ésta ha consistido en una narración sobre el periodo histórico romano en Cartagena, para ayudar al alumnado a introducirse en la época y al docente a partir de sus conocimientos previos. Se designa un rincón del aula como el rincón romano.</p>
Actividad 2	<p>¡Cuántos lugares podemos descubrir!</p> <p>El alumnado ha establecido sus intereses e inquietudes para el proyecto mediante la búsqueda de los lugares de época romana característicos de la ciudad de Cartagena con la ayuda de los familiares y su elección en gran grupo.</p>
Fase 2: obtención de nueva información	
Actividad 3	<p>El foro romano, las termas y el Augusteum</p> <p>Esta nueva fase del proyecto ha partido con uno de los lugares elegidos por el alumnado: el foro. Tras debatir en gran grupo la utilidad del mismo y del Augusteum, los alumnos han encontrado como nueva pista el plano de las termas de Carthago Nova, averiguando, por equipos de trabajo, para qué servían las termas, qué objetos se utilizaban, así como el aspecto actual del yacimiento arqueológico, gracias a fuentes iconográficas que les hemos facilitado.</p>



<p>Actividad 4</p>	<p>¿Y quiénes eran los soldados?</p> <p>Durante esta sesión los alumnos han tenido la oportunidad de descifrar el tipo de sociedad del imperio romano. Para ello, tras dividir el aula en equipos de trabajo, han encontrado en distintas ubicaciones del aula imágenes que representan a cada grupo social: esclavos, plebeyos y patricios. Cada imagen con un micro código QR ha permitido, gracias al ordenador y a la PDI del aula, visionar videos que explicitaban dichos grupos. Por equipos, cada miembro se ha encargado de confeccionar la vestimenta típica del grupo social que ha hallado. Desde ese momento, los equipos de trabajo durante el proyecto se han denominado con el nombre de la clase social que han encontrado.</p>
<p>Actividad 5</p>	<p>La casa de la Fortuna tiene mosaicos</p> <p>Tras encontrar en el rincón romano una especie de sobre misterioso, los alumnos han descubierto diversas fotografías sobre un lugar que aún no conocen: la casa de la fortuna. Después de comentar las fotos, las partes de la casa, y por ende, de los tipos de casa que existían en la época romana según el estatus social, se ha destacado un tipo de decoración muy utilizado: el mosaico. Así, primero se ha abordado qué tipos había, qué representaban, quién los hacía y cómo, gracias a un libro creado por el museo arqueológico de Cartagena. Después, los alumnos han compuesto su propio mosaico de manera individual, con “teselas” de goma eva y un modelo que han podido elegir libremente.</p>
<p>Actividad 6</p>	<p>Trabajamos con fuentes</p> <p>La sexta sesión ha consistido en un taller de fuentes objetuales propias de la época romana para aproximar a los alumnos al patrimonio tangible y a su análisis a través de cuestiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué objeto es?</li> <li>• ¿Qué forma tiene?, ¿De qué material está hecho?</li> <li>• ¿Para qué creéis que servirá?</li> <li>• ¿Se parecen a algunos de los objetos que tenemos ahora?</li> </ul>
<p>Actividad 7</p>	<p>El Teatro Romano</p> <p>En esta ocasión, se ha dividido al alumnado en los equipos de trabajo/clases sociales para que cada uno se encargase de una de las partes del teatro, buscando la información necesaria para actuar como guías durante la visita al teatro.</p>
<p>Actividad 8</p>	<p>¡Un día de juegos romanos!</p> <p>La actividad ha invitado al acercamiento a las formas de vida propias de la época romana incorporando algunos de los principales juegos tradicionales propios de este período. Para ello, se han distribuido por el aula diferentes espacios destinados al conocimiento y puesta en práctica de juegos como las tres en raya, juego con aros de distinto tamaño y canicas.</p> <p>El alumnado, en equipos de trabajo, ha rotado para conocer cada una de las distintas zonas de aprendizaje y, por tanto, aquellos juegos propios del mundo romano.</p>

Fase 3: estructuración de la información	
Actividad 9	<p>Salida al teatro</p> <p>La sesión ha estado destinada a la visita del teatro romano de Cartagena, donde los alumnos, por equipos, han actuado como guías turísticos, explicando al resto de compañeros su funcionalidad y características, así como fotografiando las partes del teatro que les ha correspondido explicar.</p>
Actividad 10	<p>Salida a la Casa de la Fortuna</p> <p>En esta ocasión, se ha visitado la Casa de la Fortuna. Al finalizar la visita, la persona encargada de guiarnos les ha ofrecido a los alumnos varios pergaminos que han abierto en la penúltima sesión del proyecto.</p>
Actividad 11	<p>Salida al foro y a las termas</p> <p>Esta actividad ha consistido en la visita a los restos arqueológicos del foro y las termas. Los alumnos han fotografiado divididos en equipos, las partes más importantes. También han recibido varios pergaminos, cuyo contenido han descubierto en la penúltima sesión del proyecto.</p>
Fase 4: aplicación de lo aprendido	
Actividad 12	<p>¡Gincana!</p> <p>La primera actividad de esta fase ha sido una gincana educativa, en la que se conjugan juegos típicos romanos como los tratados en actividades anteriores y preguntas sobre aspectos destacados del proyecto. Los alumnos caracterizados con la vestimenta típica del grupo social de su equipo, confeccionada en la actividad 4, han realizado la gincana en el patio del colegio, utilizando las pistas entregadas durante las visitas y encontrando otras que están escondidas en el mismo. Entre las preguntas que han respondido para poder avanzar encontramos:</p> <p>¿Qué encontramos en una Terma romana?</p> <p>¿Para qué se usaba el Foro?</p> <p>¿Qué decoración tenían las casas romanas de los patricios?</p> <p>Asimismo, algunos de los juegos que se han utilizado durante su transcurso son:</p> <p>Pares o nones para ver qué equipo comienza el juego</p> <p>Desplazarse con un aro hasta llegar a la siguiente pista</p> <p>Elegir cara o cruz en caso de empate</p> <p>Lanzar los dados para el número de pregunta a contestar.</p>
Actividad 13	<p>Carthago Nova: Contamos su historia</p> <p>Por último, con todas las fotografías realizadas por los alumnos, la información encontrada gracias a sus familias y lo trabajado durante el proyecto, se ha llevado a cabo una síntesis de los conocimientos más importantes que han adquirido y los lugares que han visitado, en un libro elaborado por ellos mismos y que actualmente se encuentra en la biblioteca del aula.</p>

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS

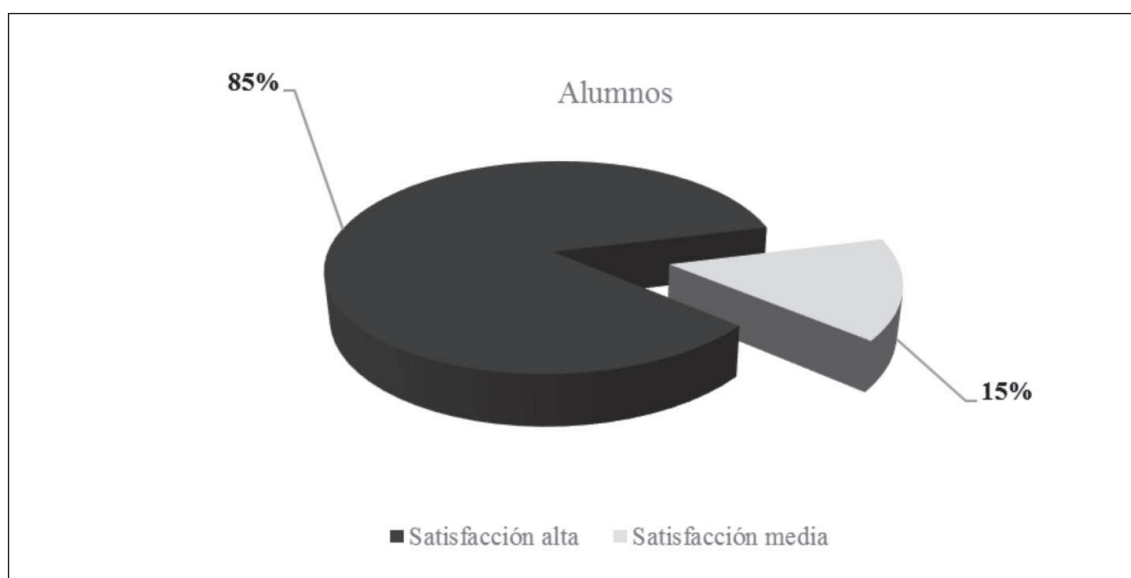
El diseño metodológico adoptado para evaluar la propuesta se fundamenta en un estudio evaluativo, a través de técnicas propias de la investigación cualitativa y cuantitativa, para obtener una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2009).

La evaluación cuantitativa fue realizada con la técnica del semáforo (tarjeta verde, amarilla o roja) basada en una escala tipo Lickert, cuyos valores oscilaban del 1 (bajo) al 3 (alto) para medir el grado de satisfacción del alumnado ante el proyecto. Los alumnos han elegido una de las tarjetas y la han introducido en “la caja del proyecto” en función de la motivación personal presentada ante el mismo. En cuanto a la evaluación cualitativa, la observación participante ha sido la técnica elegida por el docente para evaluar tanto los aprendizajes alcanzados como la participación del alumnado.

## 3. RESULTADOS

La evaluación del proyecto fue valorada mediante diferentes técnicas con la intención de emitir unos resultados fiables tanto a nivel metodológico como en torno a los aprendizajes alcanzados.

En primer lugar, la observación sistematizada por el docente nos permitió verificar la motivación y el interés del alumnado ante la adquisición de contenidos de carácter histórico. La incorporación de actividades vivenciales, donde los alumnos adquieren el papel protagonista durante el proceso educativo, favorecía la participación activa de los mismos, especialmente, durante la salida al Teatro romano, el trabajo con fuentes y la confección de vestimentas de la época. La valoración realizada por los alumnos nos ha permitido constatar que un elevado porcentaje de ellos mostró una alta satisfacción ante el proyecto realizado frente a un 15% que presentó una satisfacción media (véase figura 1).

**Figura 1. Satisfacción mostrada por el alumnado de 5 años tras la realización del proyecto**

En cuanto al grado de adecuación del proyecto, el docente ha concluido que el conjunto de tareas programadas se amolda de manera satisfactoria al nivel madurativo y motivacional del alumnado, siendo desarrolladas de manera coherente y sin dificultades destacadas en su comprensión. Otro de los aspectos a destacar es la integración de las salidas a espacios patrimoniales en el proyecto, a través de actividades previas y finales que permitían su abordaje en el aula, para introducir los contenidos propios de esta actividad y de forma posterior para reflexionar en torno a los aprendizajes alcanzados por los alumnos. De esta forma, se integraron las salidas como un recurso de gran utilidad por su carácter vivencial, y no únicamente con el fin lúdico al que se suelen asociar.

Por otra parte, el alcance de los objetivos propuestos fue evaluado mediante las producciones efectuadas por los alumnos de cinco años. Durante todo el proyecto, éstos demostraron la adquisición de conocimientos sobre cuestiones relacionadas con las principales formas de vida durante la época romana (vivienda, sociedad, alimentación, vestimenta, costumbres, arte...), vocabulario de elementos importantes de la época (villae, ungüentario, estrígilo, tescala, foro, terma, caldarium, frigidarium...) así como los principales vestigios arqueológicos visitados, poniendo de relieve la capacidad de la primera etapa educativa para alcanzar la comprensión de la enseñanza de la historia.

Del mismo modo, se realizó una posterior evaluación para determinar la perduración de los aprendizajes alcanzados y clarificar los contenidos que más han valorado durante la realización del proyecto. En este caso, la visita al teatro romano de Cartagena fue una de las producciones más repetidas, evidenciando que la incorporación de los espacios patrimoniales e itinerarios didácticos constituyen recursos para favorecer una formación integral basada en la inclusión de la historia en Educación Infantil.

## CONCLUSIONES

A pesar de las primeras teorías piagetianas que abogaban por la dificultad de comprensión de contenidos históricos por el alumnado de Educación Infantil, la realidad que hoy nos presenta la enseñanza de la historia en esta primera etapa educativa es bien distinta.

Los resultados de esta investigación señalan la envergadura del uso de metodologías activas y de la incorporación del patrimonio cultural en el currículo, para su conocimiento desde edades tempranas, convirtiendo al alumno en un ente activo y creador de sus propios aprendizajes y considerando su figura siempre de manera ajustada a su edad, nivel madurativo e intereses.

Atendiendo al desempeño didáctico, hemos de comenzar por el entorno más próximo del alumnado, para promover tanto el estudio de contenidos de carácter histórico como actitudes de valoración y sensibilización hacia los elementos patrimoniales, que abocan al descubrimiento y creación de la propia identidad, siendo esta etapa el pilar en el que vertebrar posteriores contenidos, más lejanos al alumno y de mayor complejidad.

Del mismo modo, no debemos olvidar que el objetivo primordial de la escuela es la formación integral del alumnado y que, puede y debe ser el lugar idóneo para edificar una conciencia ciudadana basada en el cuidado y respeto, en la formación y la sensibilización de nuestros alumnos hacia la salvaguardia de nuestro pasado y, por consiguiente, para la construcción del sentido identitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castilla, A. (2005). Arte e historia en el mundo infantil. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 231-267. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457643>
- Domínguez, M. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, pp. 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- García, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. Nómadas. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 18. [Edición digital]. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/18/alfonsogarcia.pdf>

- Gil, J. y Rivero, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clio. History and History teaching*, 40, 1-10. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 11 (6), 5-27. Recuperado de [http://www.um.es/dicso/es/wp-content/uploads/Pensar\\_hist%C3%B3ricamente1.pdf](http://www.um.es/dicso/es/wp-content/uploads/Pensar_hist%C3%B3ricamente1.pdf)
- López Cruz, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío* 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/133779829310.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/133779829310.pdf)
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). La ciudad, un espacio para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 182. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/182-competencia-en-iniciativa-y-espíritu-emprendedor/la-ciudad-un-espacio-para-aprender>
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, pp. 17-35.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 7-22.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE (Boletín Oficial del Estado), 4, de 4 de enero de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Verdú, D. y Miralles, P. (2014). Evaluación inicial e ideas previas sobre identidad y alteridad en la formación del profesorado: primer paso para la educación intercultural. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de ciencias sociales* (pp. 733-742). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL ENTORNO PRÓXIMO EN EDUCACIÓN INFANTIL: PASEANDO POR MURCIA

**María Isabel Martínez Belando**

Universidad de Murcia  
maria\_bym@hotmail.com

**Elisabet Casanova Alfonsea**

Universidad de Murcia  
elisabet.c.a@um.es

**Marina Jiménez Alcaraz**

Universidad de Murcia  
marina.jimenez.alcaraz@hotmail.es

**Ester Sastre Pisonero**

Universidad de Murcia  
ester.sastre.pisonero@outlook.com

**Clara Elena Jaén García**

Universidad de Murcia  
Dirección Postal: 30002  
Teléfono: 659152967  
claraelena.jaen@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que la teoría de Piaget (1978) ha originado una creencia negativa y contrapuesta a la potenciación de la historia en edades tempranas, numerosas investigaciones concluyen que, a partir de los 5 años, los niños comprenden la idea de duración y tienen cierto sentido de la historia (Calvani, 1988; Cooper, 2002 y Lozano, 2013). No obstante, Miralles y Rivero (2012) nos recuerdan que el problema no está en la edad de comienzo para enseñar contenidos históricos, sino en qué contenidos enseñar y en cómo hacerlo. La historia y la geografía, como estructurantes de los saberes sociales, pueden introducirse a cualquier edad siempre que se adopten los instrumentos necesarios (Hernández, 2002).

Del mismo modo, son crecientes las experiencias llevadas a cabo en los últimos años en el aula de Educación Infantil relacionadas con la enseñanza de la historia (Pulido, 1997; Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2006) que demuestran que es posible y significativo introducirla en esta etapa educativa (Miralles y Rivero, 2012).

Sin embargo, en la actualidad la legislación española no considera la enseñanza de contenidos históricos como un ente definido dentro de un área concreta, a pesar de la estrecha relación existente entre estos contenidos y los reflejados en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, dentro del área de conocimiento del entorno, sino que se aboga por un desarrollo en



el aula que atiende a la globalidad que caracteriza a esta etapa, a través de la interdisciplinariedad de las áreas (Miralles y Rivero, 2012).

Para su desempeño, Prats y Santacana (2009) destacan el patrimonio como un útil recurso por el alto valor educativo y el potencial instructivo que posee. Por tanto, las dificultades cognitivas asociadas a su tratamiento didáctico pueden ser obviadas mediante la utilización de diferentes herramientas de aprendizaje. En este caso, emerge el patrimonio como un exponencial recurso educativo y didáctico para la construcción del conocimiento histórico-social, basado en la conciencia histórica, y por tanto, en la valoración, conservación y divulgación del medio más próximo al alumnado (González, 2008). No obstante, Lozano (2013) afirma que aún no se considera el patrimonio cultural como un campo en el que prestar atención desde las primeras etapas educativas y que, por tanto, uno de los principales problemas que se plantea es la ausencia de marcos teóricos de referencia.

En este sentido, Moreno (2009) apunta, por una parte, la importancia de trabajar el patrimonio en el aula para generar una concienciación básica relacionada con una adecuada administración y gestión de los recursos y bienes culturales del entorno más próximo del alumnado. Por otra, señala como imprescindible la formación en valores en el aula, de modo que la conservación del patrimonio sea factible. Así, los docentes podrían utilizar las experiencias del alumnado como punto de partida, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural local.

Las salidas y visitas mediante itinerarios didácticos constituyen, por tanto, un recurso esencial para promover valores y actitudes de conservación del patrimonio cultural, mientras el alumnado construye su propio aprendizaje (Cambil, 2010).

Asimismo, estrechamente relacionada con el patrimonio cultural se encuentra la construcción del sentido identitario, uno de los pilares básicos de la Educación Infantil, siendo necesaria para el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa, como bien recoge el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Según Serrano (1997, en Toledo, 2012), hay que remarcar que la construcción identitaria corresponde a un proceso de continuo y progresivo afianzamiento, donde el sujeto construye sentidos y se apropia de las experiencias asumiendo un rol activo, definiendo el curso de su historia y de la historia del colectivo al cual pertenece.

Para fomentar la construcción identitaria es necesario partir de un proyecto educativo en el que los alumnos y alumnas se impliquen en la construcción social y cultural de su propia personalidad, mediante interacciones con su propio cuerpo, con sus iguales y con los adultos en contextos reales, diversos y cercanos a ellos.

Con estas premisas, surge una propuesta didáctica basada en el método por proyectos, centrada en promover un aprendizaje significativo que parta de los conocimientos previos del alumnado, así como de la investigación del entorno próximo como eje principal de la

intervención. A su vez, para asegurar la formación integral de los alumnos durante el proceso educativo, el proyecto tiende a la globalización de los contenidos y a la interdisciplinariedad de las áreas, apoyándonos, como bien hemos expuesto, en argumentos de Pulido (1997), Almagro *et al.* (2006) y Miralles y Rivero (2012).

Por todo ello, la propuesta denominada *Paseando por Murcia* persigue que desde edades tempranas el alumnado explore y conozca su entorno más próximo, siendo la valoración del patrimonio que lo conforma, y por ende, la construcción del sentido identitario a través del mismo los fines a lograr, asentándose así los primeros movimientos de la construcción posterior de identidades más complejas.

## PROPUESTA DIDÁCTICA: PASEANDO POR MURCIA

El proyecto *Paseando por Murcia* constará, como toda metodología por proyectos, de cuatro fases: motivación, obtención de nueva información, estructuración de la información y aplicación de lo aprendido. Como veremos en los subapartados que siguen a continuación, partiremos siempre de los conocimientos previos del alumno, de 5 años de edad, realizando evaluaciones de manera continua y comprobando si lo trabajado realmente es comprendido. Además, cabe destacar que la temporalización prevista es de 4 semanas y que se utilizará una *wix* creada para este proyecto como hilo conductor (<http://propeduc.wix.com/trabajo2>). Pasamos a desglosar las fases de aprendizaje y las actividades que las componen:

### MOTIVACIÓN

La actividad de motivación consistirá en el visionado del video de una niña de su misma edad, pero residente en Valladolid, que solicita información sobre la región en la que viven, pues se plantea visitarla y quiere ser ella la guía turística. Tras el visionado, se realizan varias preguntas sobre qué conocimientos tienen ellos sobre la Región de Murcia. Con las respuestas de los alumnos se elaborará un mapa conceptual, para comparar los conocimientos previos con los aprendizajes adquiridos al finalizar el proyecto.

### OBTENCIÓN DE NUEVA INFORMACIÓN

Se enviará una circular informativa a las familias de los alumnos con el fin de obtener su colaboración. Así, concretamos tres lugares de interés que serán ejes centrales de nuestro proyecto: la Catedral, el Real Casino y el Teatro Romea.

Esta fase se caracterizará por la utilización de una misma estructura para fomentar la motivación del alumnado con la introducción de cada espacio patrimonial. En los tres casos, se

empleará una poesía como recurso de partida, la cual abordará los aspectos más destacados de cada uno de los tres lugares. Asimismo, continuaremos concretando su ubicación en el plano para trabajar el desarrollo de nociones espaciales antes de llevar a cabo el resto de actividades, como se expone en las tablas siguientes:

LA CATEDRAL	
SESIÓN 1	<p>ACTIVIDAD 1: ¿Qué esconde el arca?</p> <p style="text-align: center;"><i>“Que torre tan alta que larga cadena y en su interior guarda de un rey las entrañas”</i></p> <p>ACTIVIDAD 2: Aprendemos a mirar un plano</p>
SESIÓN 2	<p>ACTIVIDAD 5: Somos canteros</p> <p>En asamblea se investigará sobre el material principal de la catedral. Tras descubrir que está construida con bloques de piedra se investigará sobre los canteros y su profesión. Después, veremos imágenes de bloques de piedra de la catedral mediante marcas con el programa Aumentat y Author, que las mostrará en realidad aumentada. Descubriremos así unas pequeñas marcas en los bloques que pueden tener diversos significados. Finalmente, en grupos, se formarán diferentes canteras y por votación, cada cantera elegirá la marca que representará su bloque de arcilla que posteriormente se colocará en el rincón del proyecto.</p>
SESIÓN 3	<p>ACTIVIDAD 4: La leyenda de la cadena</p> <p>Se contará al alumnado “la leyenda de la cadena” que rodea una parte de la catedral utilizando una secuenciación de imágenes. Previamente se hablará de qué es una leyenda o de que se diferencia de los cuentos o historias reales. Después el alumnado deberá ir ordenando la historia con la ayuda de las imágenes. Las imágenes se guardarán en el rincón del proyecto para que el alumnado pueda repetir la operación tanto individualmente como en pequeño grupo.</p>
SESIÓN 4	<p>ACTIVIDAD 5: El juego de las puertas</p> <p>Esta actividad consistirá en reconocer las puertas de la catedral y algún dato curioso sobre ellas. Se observará cada puerta a través del programa Aumentat y Author de realidad aumentada, nos fijaremos en sus diferencias, sus nombres y algún dato curioso. Después a través de la PDI en la WIX deberán unir con el rotulador la fotografía de cada puerta con su nombre y con una imagen característica de cada una. Este juego también se realizará en formato manipulable y se guardará en el rincón del proyecto.</p>

EL REAL CASINO	
SESIÓN 1	ACTIVIDAD 1: El Real Casino me encontré
	<i>Por Trapería pasé, y el Real Casino me encontré, el cual se puede visitar y de sus salas disfrutar</i>
SESIÓN 2	ACTIVIDAD 2: Me sitúo en el mapa
	ACTIVIDAD 3: ¿Qué será, qué será?
	Creación de un mapa conceptual con la aplicación MindMeister incluyendo las ideas previas del alumnado sobre el significado de la palabra casino, su palabra de origen, qué se puede hacer en él, si alguna vez han ido allí, para qué, qué han visto, qué les gustaría saber del Real Casino de Murcia, etc.
	ACTIVIDAD 4: ¿Quién construyó el Casino?
SESIÓN 3	Explicación de la historia de la construcción (Francisco Bolarín) y restauración (Pedro Cerdán) del Real Casino. Se les invita a crear adivinanzas para contar y recordar estos datos. Un ejemplo:
	<i>En Torre Pacheco yo nací- el Casino de Murcia construí - y nunca paré de trabajar - porque la ciudad quise arreglar. ¿Quién soy? (Solución: Pedro Cerdán)</i>
SESIÓN 3	ACTIVIDAD 5: ¿Cuántas salas tendrá el Casino?
SESIÓN 4	Asociación de imágenes con salas. Además se les hará preguntas como: ¿Cómo se llama esta sala?, ¿Qué objetos creéis que encontramos?, etc. Por último, se les presentará una caja con varios objetos reales: un peine, un libro, un zapato de tacón, una espada, una taza y una cucharilla y una bola de billar; los cuales tendrán que relacionar con las diferentes salas del Real Casino.
	ACTIVIDAD 6: El antes y el después
	Las familias colaborarán informando a través de fotografías, a viva voz o por escrito sobre cómo era el Casino de Murcia antes. Con esta información, se creará una historia sobre su antes y el ahora (véase en la WIX). Los alumnos establecerán comparaciones entre los cambios y similitudes del Real Casino en el pasado y actualmente.

EL TEATRO ROMEA	
SESIÓN 1	<p>ACTIVIDAD 1: Presentando el Teatro Romea</p> <p><i>Un nuevo monumento vas a descubrir</i>  <i>El Teatro Romea formará parte de ti.</i>  <i>Platea, escenario y palco real</i>  <i>Son partes del teatro que debes averiguar.</i>  <i>Más dos genios de la música</i>  <i>que en la fachada te vas a encontrar</i>  <i>¿Estás preparado para comenzar?</i></p> <p>ACTIVIDAD 2: Paseando por Murcia</p>
SESIÓN 2	<p>ACTIVIDAD 3: El misterio del Teatro Romea</p> <p>La actividad comenzará con un cofre secreto en el centro de la asamblea. Tras realizar varias preguntas sobre su contenido, uno de los alumnos abrirá el baúl descubriendo la leyenda del Teatro Romea. Se leerá en voz alta y se realizarán preguntas sobre ella. Finalmente, se presentarán tres imágenes que representan el teatro en las distintas etapas abordadas en la narración, cuyas fotografías deberán describir y ordenar cronológicamente.</p>
SESION 3	<p>ACTIVIDAD 4: ¡Qué bonito es el teatro!</p> <p>Encontraremos los dados/puzzle que contienen las imágenes del teatro, colocados al azar, en el centro de la asamblea y los códigos impresos de QR (que relacionan las partes del teatro y la fachada con la explicación de éstas, en la WIX del proyecto) escondidos por toda la clase. Por parejas, deben buscar los códigos que tenga este código lo escaneará y escanearlos a través de la Tablet (que irá conectada a la PDI del aula), apareciendo diferentes partes del interior del teatro o de su fachada. A continuación, cada pareja deberá asociar la imagen que aparece en la PDI con la que se encuentra en los dados. Finalmente, construiremos el puzzle entre todos.</p>

## ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esta fase del proyecto se centrará en la realización de las salidas a cada uno de los espacios patrimoniales seleccionados: Catedral de Santa María, el Real Casino y el Teatro Romea.

Una vez completados cada uno de los recorridos, se consultará el plano presentado en la fase anterior del proyecto para que los alumnos puedan comprobar tanto la distancia que hay entre el colegio y ese espacio como la localización de estos lugares patrimoniales.

LA CATEDRAL, EL REAL CASINO Y EL TEATRO ROMEA	
SESIÓN 1	<p>Visitamos la Catedral de María</p> <p>Se distribuye al alumnado en cuatro equipos de trabajo para actuar como guías en los diferentes contenidos de trabajo abordados en la visita, siendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puertas de la Catedral</li> <li>• Canteros y las marcas halladas en los bloques de piedra</li> <li>• “Leyenda de las Cadenas”</li> <li>• Alfonso X</li> </ul> <p>Los contenidos se habrán trabajado previamente en el aula, y su explicación por parte del alumnado se apoyará mediante material visual, en este caso, tarjetas y pictogramas.</p>
SESIÓN 2	<p>Visitamos el Real Casino</p> <p>Las actividades efectuadas para su visita consisten en un reconocimiento de las salas del casino. En primer lugar, el docente mostrará imágenes de los distintos espacios con el fin de que los alumnos identifiquen la imagen con el nombre de la sala. A su vez, se escogerán aquellos objetos más representativos para que se asocien a las distintas salas que en él encontramos.</p>
SESIÓN 3	<p>Visitamos el Teatro Romea</p> <p>La visita a este espacio se plantea desde la integración de las nuevas tecnologías para la construcción del conocimiento. Para ello, el alumnado realizará fotografías de aquellos lugares del teatro más destacados por los mismos, y que serán recogidos en un álbum interactivo.</p>

## APLICACIÓN DE LO APRENDIDO

La última fase del proyecto se materializa a través de un juego consistente en responder preguntas acerca de los espacios visitados y trabajados durante las 4 semanas, así como en la realización de un video contándole a Raquel todo lo que hemos aprendido para que pueda enseñárselo a sus padres.

LA CATEDRAL, EL REAL CASINO Y EL TEATRO ROMEA	
SESIÓN 1	<p><b>ACTIVIDAD 1: De monumento en monumento... ¡Conozco Murcia en un momento!</b></p> <p>El juego consiste en un plano de la ciudad de Murcia con los lugares destacados del proyecto y diferentes casillas numeradas durante el recorrido que une cada espacio patrimonial. Para superar el juego, los alumnos, distribuidos en cuatro equipos deben contestar correctamente a 10 preguntas sobre dichos espacios, siendo el docente quien actúe como moderador del juego. A su vez, cada equipo contará con una ficha distinta y cada acierto por parte del grupo supondrá avanzar en el juego.</p>
SESIÓN 2	<p><b>ACTIVIDAD 2: Contestamos a Raquel</b></p> <p>Realizamos un video de respuesta a Raquel, contándole los sitios principales que puede visitar con su familia, por qué son interesantes, datos curiosos, leyendas, en definitiva, todo lo que hemos ido aprendiendo durante el proyecto. A su vez, le daremos la información necesaria para que pueda entrar en nuestra WIX, página en la que podrá encontrar un álbum ilustrado sobre las visitas que hemos realizado y que los propios niños habrán ido completando.</p>

## EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En cuanto a la evaluación de la propuesta, cabe destacar que se llevará a cabo de manera sistemática y continua, utilizando para ello tanto las producciones de los alumnos como la observación directa, el mapa conceptual creado al inicio del proyecto y el video donde se vuelcan todos los conocimientos adquiridos.

## CONCLUSIONES

El fin de este proyecto es el tratamiento de contenidos históricos desde la etapa educativa más temprana a partir de elementos próximos a su entorno, que facilitan al alumnado tanto su valoración como la construcción de un pensamiento crítico y funcional, evitando el conocimiento superficial y aislado de los mismos.

A pesar de ello, hemos de ser conscientes de las dificultades cognoscitivas asociadas al abordaje de contenidos históricos en Educación Infantil. Es por ello, que en todo momento se



ha querido fomentar un aprendizaje significativo, estableciendo como base la concepción constructivista del proceso educativo, haciendo partícipe al alumnado en la construcción del conocimiento y abordando los contenidos de forma vivencial. Todo ello se ha complementado con el uso del patrimonio como objeto de estudio, pues posibilita la comprensión de nuestro pasado y con ello, la construcción del sentido identitario.

Del mismo modo, este proyecto es una iniciativa para fomentar en los niños la comunicación, la investigación, el conocimiento e interés por su propio entorno. El conocimiento del hecho histórico no sólo implica fuentes de conocimiento sino que también requiere el desarrollo de contenidos procedimentales desde las edades más tempranas. Por tanto, el acercamiento a métodos de trabajo específicos de las ciencias sociales, el uso de fuentes primarias, así como la reflexión y representación de los conocimientos adquiridos, deben formar parte habitual de la práctica docente y ser objeto tanto de evaluación como de mejora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almagro, A., Baeza, C., Pérez, E., Méndez, J. y Miralles, P. (2006). La Grecia clásica. *Cuadernos de pedagogía*, 355, 22-23. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/la-grecia-Almagro-2006.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/la-grecia-Almagro-2006.pdf)
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambil, E. (2010). Las nuevas tecnologías y los itinerarios didácticos: el museo de la Memoria de Granada. *II Congr s International de Didactiques*, 448, 1-9. Recuperado de <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/448.pdf>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Aut noma de la Región de Murcia. *BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia)*, 128, de 6 de agosto de 2008
- 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, pp. 23-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2574610>
- Hernández, X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. En: F. López Rodríguez (Eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 39-46). Barcelona: Graó.
- Lozano, E. (2013). Patrimonio, Arte y Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de innovación docente. *Clío* 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es>

- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15 (1), pp. 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com>.
- Moreno, O. (2009). Educación y Patrimonio. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-8. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/OLGA%20MARIA\\_MORMOR\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/OLGA%20MARIA_MORMOR_1.pdf)
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). La ciudad, un espacio para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 182. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/182-competencia-en-iniciativa-y-espíritu-emprendedor/la-ciudad-un-espacio-para-aprender>
- Pulido, F. (1997). Acercar la historia a la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 257, pp. 24-27.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 4, de 4 de enero de 2007.
- Toledo, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)* (506), pp. 43-56. DOI: 10.4067/S0718-04622012000200004.

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN TERRITORIOS DE FRONTERA<sup>1</sup>

**Alfredo Dias**  
adias@eselx.ipl.pt

**Maria João Hortas**  
mjhortas@eselx.ipl.pt  
Escola Superior de Educação de Lisboa  
Instituto Politécnico de Lisboa

**Francisco Javier Jaraíz Cabanillas**  
jfjaraiz@unex.es

**Ana María Hernández Carretero**  
Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad de Extremadura  
ahernand@unex.es

Partiendo de las características y de las relaciones entre las regiones transfronterizas de la Beira Interior, Alentejo y Extremadura, que recogemos en otro trabajo presentado en este mismo libro, realizamos una propuesta de intervención en el aula para estudiantes de Educación Primaria comprendidos entre los 6 y los 12 años, que aborda, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, el conocimiento de identidades complementarias en espacios transfronterizos, teniendo como referencia los principios de una ciudadanía global.

Con este fin, recogemos una serie de actividades que resaltan unas características físicas similares, una historia en común y un patrimonio arqueológico similar. A partir de su separación en dos países, sus culturas evolucionan de manera diferente, características culturales que debemos conocer y respetar a la vez que buscamos un nexo en común.

## PROPUESTA DIDÁCTICA 1

### Temática

- El espacio geográfico y las actividades económicas en la región fronteriza: similitudes, diferencias e interdependencias.

---

<sup>1</sup> Propuesta de póster.

### Destinatarios

- Niños de 8-9 años.

### Objetivos generales

- Reconocer las semejanzas y diferencias en las características físicas de los territorios españoles y portugueses de la región fronteriza.
- Identificar las principales actividades económicas de las comunidades vecinas.
- Relacionar las actividades económicas con las características físicas de los territorios y la posición geográfica.

### Estrategias

- Análisis de mapas físicos (relieve, ríos y el clima) de la Península Ibérica.
- Identificación de las principales actividades económicas de la comunidad donde se encuentra la escuela y la comunidad vecina transfronteriza más cercana.
- Levantamiento de las actividades económicas que existen en las comunidades donde se encuentra la escuela.
- Visitas de estudio e trabajo de campo.
- Aplicación de cuestionarios a los habitantes de las comunidades.
- Identificación de las interdependencias entre las comunidades de los dos territorios.
- Reflexión y síntesis de la influencia del medio físico en las actividades económicas de las comunidades humanas.
- Reflexión sobre la relación entre las actividades económicas y la posición geográfica de los territorios.
- Intercambio de información entre escuelas vecinas situadas a ambos lados de la frontera acerca de las similitudes, diferencias e interrelaciones entre los territorios vecinos.
- Construcción de una noticia para el periódico local para comunicación de las conclusiones acerca de las similitudes, diferencias e interrelaciones entre los territorios vecinos de la frontera portuguesa española.

### Recursos

- Mapas físicos (relieve, ríos y el clima) de la Península Ibérica.
- Planta de los lugares donde se localizan las escuelas.
- Internet: *Google Earth*.
- Datos estadísticos sobre las actividades de los vecinos, las comunidades portuguesas y españolas.

#### Evaluación

- Productos de los niños.
- Fichas de registro de la observación de las actividades de los estudiantes.
- Fichas de registro de la participación de los niños.

#### Intencionalidad pedagógica

- Identificar las continuidades físicas y sociales entre territorios fronterizos.
- Caracterizar los usos de lo territorio en los dos lados de la frontera.
- Identificar las interdependencias entre comunidades vecinas.
- Llevar a cabo un intercambio entre escuelas vecinas, en Portugal y España, en relación con las actividades económicas.

## PROPUESTA DIDÁCTICA 2

#### Temática

- El tiempo histórico y el patrimonio cultural en los territorios fronterizos.

#### Destinatarios

- Niños de 10-12 años

#### Objetivos generales

- Identificar el patrimonio construido en los territorios fronterizos.
- Relacionar los elementos patrimoniales a los hechos y personajes históricos de la época de su construcción.
- Reconocer las funciones iniciales y actuales de los elementos patrimoniales construidos en la región fronteriza.
- Compartir y divulgar el patrimonio construido y su importancia para las comunidades locales.

### Estrategias

- Investigación sobre el patrimonio construido en la localidad.
- Realización de trabajo de campo para levantamiento del patrimonio edificado en la comunidad local.
- Investigación sobre los hechos y personajes asociados a la construcción de los elementos patrimoniales identificados.
- Intercambio de información sobre el patrimonio edificado entre escuelas vecinas situadas a ambos lados de la frontera.
- Construcción de una cronología comparada con elementos patrimoniales identificados en las dos comunidades.
- Construcción de un itinerario por los elementos patrimoniales en ambos los lados de la frontera.
- Realización de visitas de estudio a partir de los itinerarios construidos.

### Recursos

- Bibliografía.
- Cámara fotográfica.
- Ordenadores / internet.
- Itinerarios.
- Guión de visita de estudio.

### Evaluación

- Productos de los niños.
- Fichas de registro de la observación de las actividades de los estudiantes.
- Fichas de registro de la participación de los niños.

### Intencionalidad pedagógica

- Identificar las continuidades y los cambios en los usos del patrimonio construido.
- Identificar el valor cultural del patrimonio edificado.
- Llevar a cabo un intercambio entre escuelas vecinas, en Portugal y España, en relación con el patrimonio cultural construido.

En definitiva, utilizando metodologías de aprendizaje activas y participativas, son exploradas las dinámicas culturales que caracterizan cada territorio para después ser reveladas más

adelante con la participación de las comunidades locales como estrategia para la implicación de todos en la reconfiguración de una identidad “transfronteriza” común sostenida en los principios de una ciudadanía global.

## AGRADECIMIENTOS

La publicación del presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al Grupo de Investigación Literatura Infantil y Juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas a través de la referencia GR15006.



# ACCIONES DIDÁCTICAS DE LOS MUSEOS DE EXTREMADURA (ESPAÑA) PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FACTORES DE IDENTIDAD Y PROPUESTAS DE MEJORA

**José Manuel González González**  
Facultad de Educación  
Universidad de Extremadura  
joseman@unex.es

**María Teresa Becerra Traver**  
Facultad de Educación  
Universidad de Extremadura  
mbectra@unex.es

## PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Extremadura, después de Canarias, es la comunidad autónoma española con menos museos por habitante, y eso que es una de las menos densamente pobladas de nuestro país. Según las estadísticas oficiales, en 2007 había en la región un museo cada 50.000 habitantes. En cuanto a afluencia de público, en 2015 el principal museo, el Museo Nacional de Arte Romano, recibió 205.011 visitantes, una cifra cercana a la del resto de museos dependientes de la administración autonómica, que fue de 231.435 asistentes.

Según una destacada especialista, todavía es necesario educar a la sociedad en la necesidad del museo, y que los jóvenes sepan valorar adecuadamente estos centros: “Insertemos en nuestros textos escolares y en nuestros discursos transversales en la aulas una consideración positiva —de hecho, ha de ser muy positiva; para la mayoría de la gente joven actual, un museo es sinónimo de aburrimiento y cansancio” (Querol, 2010, p. 328).

Como es conocido, los museos han apostado por la divulgación de sus contenidos con el fin de atraer más público, fijándose especialmente en los escolares, sobre todo los museos de ciencia y tecnología (Fernández, 2003). En el caso de Extremadura, la comunidad no posee esta tipología si bien, desde la sociedad se ha reclamado en varias ocasiones. Tampoco existe un museo pedagógico, como en Galicia, Aragón, León o Asturias (Álvarez y García, 2011), aunque algunos de estos contenidos se hallan en los museos etnográficos de la región extremeña.

Los museos etnográficos son, por definición, lugares donde la identidad prima, pues muestran aspectos culturales inherentes a la zona donde se asientan (Delgado, 2008; Valadés, 2015). Así, en la región de Extremadura, los museos muestran aspectos de la vida diaria, centrándose en utensilios y aperos utilizados en las distintas faenas agrícolas, técnicas artesanales y trajes

típicos. Además, diferencian la vida burguesa de la familia humilde. En ocasiones también aparecen salas recreadas, como son la escuela, el ultramarino, etc. que favorecen la inmersión del público. Son por lo tanto los museos más cercanos a los visitantes, pues los padres o los abuelos de los alumnos pueden reforzar parte de los contenidos con su experiencia vital.

Sin embargo, los museos más abundantes en Extremadura son los museos de historia y arte, tanto de época antigua y medieval, como de la etapa moderna y contemporánea, y sirven especialmente al profesorado de Conocimiento del Medio como apoyo docente. Hasta hace poco predominaban concepciones más tradicionales, pues tenían una visión erudita de sus colecciones, en las últimas décadas se ha renovado el enfoque y hasta el tipo de museo.

Cumple ahora 20 años la Red de Museos de Extremadura, creada oficialmente por el Decreto 110/1996, el cual exige una serie de requisitos para poder integrarse en ella, pero que no incluye la necesidad de un técnico o un departamento didáctico.

En esta red se ha fomentado una nueva tipología: los *museos de identidad* (Caldera de Castro y Tercero, 2007; Perales, 2006). Este nuevo modelo establece, en realidad, centros de interpretación local o comarcal, y su objetivo no es tanto preservar piezas como explicar procesos como los relacionados con fiestas y productos básicos que constituyen la idiosincrasia de la región extremeña, como son el carnaval, la alfarería, el pimentón, la cereza, el vino, el queso, el granito, etc.

Las visitas a los museos, diseñadas para los diferentes niveles educativos, deben seguir un procedimiento que permita cubrir las exigencias histórico-artísticas y pedagógicas del contenido a tratar, educar a los niños a explorar las dimensiones de la escucha y la observación. Se debe convertir al alumno en el protagonista de una experiencia que la recuerde como única, motivante y atractiva. Santacana (2006), ofrece razones por las que, en ocasiones, el arte no debe prescindir de elementos de mediación o interpretación ya que son muchas las personas que no entienden el lenguaje con el que hablan algunos artistas.

La variedad de secciones que pueden encontrarse en los museos hace que se tenga que establecer un enfoque educativo específico que permita adquirir e integrar mejor los contenidos trabajados en el aula, así como la reflexión de los mismos. El proceso debe comenzar y finalizar en el aula, de tal manera que la visita y los contenidos abordados en ella no se queden en una mera anécdota. Como señalan Asensio, Asenjo y Rodríguez-Moneo, 2011; y Asensio y Pol, 2003, no se trata sólo de que los estudiantes reciban una determinada información en el museo, sino que les sirva para elaborar, de forma autónoma —supervisados por el docente— un determinado producto.

Existen en Internet materiales que proponen aplicaciones didácticas con orientaciones y actividades para facilitar a los profesores la visita (véanse en los siguientes enlaces algunos ejemplos: <http://museodecaceres.gobex.es/>, <http://museoarqueologicobadajoz.gobex.es/>). No obstante, no se puede pretender que los museos se adapten a cada uno de los grupos escolares que lo visitan. Son las limitaciones temporales, de personal y la diversidad de públicos las

que condicionan al museo a diseñar actividades estandarizadas de acuerdo al nivel de los participantes, la etapa educativa..., pero no en relación a las características concretas de cada grupo (Suárez, Calaf y San Fabián, 2014).

Ante esta premisa, nuestro *objetivo* es conocer las medidas didácticas adoptadas por los museos de Extremadura para el alumnado de Educación Primaria.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES Y DISEÑO

En Extremadura hay un total de 24 museos y 27 centros de interpretación. El estudio se llevó a cabo con las respuestas de 7 museos de la provincia de Badajoz y 5 de Cáceres, pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura (España). En concreto participaron 12 personas (una por cada museo). Se contó con los 9 museos fundadores de la Red de Museos, y con algunos otros más recientes. En la tabla 1 pueden verse los museos (por especialidad) que participaron en el estudio.

**Tabla 1. Museos participantes en el estudio**

Especialidad	Provincia	
	Badajoz	Cáceres
Arqueológicos	2	
Bellas Artes	1	
Arte Contemporáneo	1	2
Etnológicos	1	2
Uso mixto (Arqueológico, de Bellas Artes, Contemporáneo y Etnológico)		1
Identidad	1	
Religioso	1	
Subtotal	7	5
<b>Total</b>	<b>12</b>	

El estudio se fundamentó en un estudio descriptivo, con objeto de conocer las medidas que adoptan los museos de Extremadura para el público entre 6 y 12 años, prestando especial atención al enfoque que dan sobre los factores de identidad como el género, la posición social, la presencia territorial o la diversidad cultural, así como el tratamiento y atención que proporcionan al alumnado con necesidades educativas especiales.

## MATERIALES

Para obtener datos sobre las medidas que adoptan los museos de Extremadura para el público entre 6 y 12 años diseñamos un cuestionario con 13 preguntas abiertas. Todas las preguntas debían ser respondidas, excepto la última pregunta que estaba destinada a que el encuestado pudiera dejar alguna sugerencia, propuesta o alguna otra cuestión que quisiera añadir. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- ¿Posee su museo un departamento didáctico? ¿Cuántas personas lo componen? En su caso, incluya también la formación de las mismas.
- En caso de no poseerlo, ¿Se realizan acciones didácticas por empresas o profesionales independientes, o hay algún encargado?
- ¿Hay algún recurso didáctico orientado a la población de entre 6 y 12 años? ¿Qué acciones llevan a cabo?
- ¿En qué año se diseñaron estas acciones o recursos?
- ¿Cuántas visitas de centros escolares de primaria reciben al año? ¿Qué duración, aproximadamente, tienen estas visitas didácticas?
- ¿Qué contenidos del museo se trabajan más? ¿Cuál es la actividad que más atrae? (visitas, videos, juegos, talleres, etc.)
- ¿Qué factores o aspectos de identidad pueden encontrarse en el museo?
- En el caso de la participación de alumnado con necesidades educativas especiales, ¿se tienen en cuenta algunas medidas?
- Si tiene alguna cosa más que añadir...

Se trata de un cuestionario auto-cumplimentado. Dicho cuestionario fue sometido a la valoración de expertos, mediante grupos de discusión.

Con la herramienta de *Google Drive, Formularios de Google*, se volcó dicho cuestionario a un formato en línea que facilitaba el envío y recibo de los mismos. Se puede acceder al cuestionario en línea completo a través del siguiente enlace: <http://goo.gl/forms/J9Mjd9ozM4>

En la imagen 1 puede verse una parte del cuestionario en línea que auto-cumplimentaron los responsables de los museos.

**ACCIONES DIDÁCTICAS DE LOS MUSEOS DE EXTREMADURA (ESPAÑA) PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. FACTORES DE IDENTIDAD Y PROPUESTAS DE MEJORA.**

Este cuestionario, dirigido a los responsables de los museos, está destinado a recoger información sobre las medidas adoptadas por los museos de Extremadura para el público entre 6 y 12 años, prestando especial atención al enfoque que dan sobre los factores de identidad como el género, la posición social, la presencia territorial o la diversidad cultural, así como el tratamiento y atención que proporcionan al alumnado con necesidades educativas especiales.

Su opinión es importante. Por favor, responda con la máxima sinceridad. Sólo así este estudio tendrá validez. Garantizamos la confidencialidad de los datos recogidos y agradecemos el interés y el tiempo disponible para responder a este cuestionario.

Muchas gracias.

José Manuel González González y María Teresa Becerra Traver  
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura (UEX)

\*Obligatorio

**Indique el nombre de su museo. \***

**¿Posee su museo un Departamento didáctico? ¿Cuántas personas lo componen? En su caso, incluya también la formación de las mismas. \***

Imagen 1. Cuestionario utilizado en el estudio.

## PROCEDIMIENTO

Una vez diseñada la herramienta (cuestionario), que nos permitía obtener información acerca de nuestro objetivo, seleccionamos una muestra intencional de museos pertenecientes a Extremadura. En concreto se seleccionaron los principales museos, sobre todo los culturales. Los responsables de los museos cumplimentaron el cuestionario no llevándoles más de 15 minutos en responderlo. Los datos extraídos del cuestionario fueron registrados y analizados en una Hoja de cálculo en los primeros días de 2016.

Para analizar los datos cualitativos recogidos en las preguntas abiertas se examinaron en primer lugar las respuestas dadas con objeto de encontrar similitudes y diferencias. A partir de aquí se pudo realizar una interpretación descriptiva de la información dentro del contexto en el que fue recogida y por tanto, extraer unas conclusiones.

En total, se analizaron 156 respuestas, dadas por 12 de los 20 museos contactados en relación con las preguntas mencionadas. Los museos participantes, ordenados por orden de respuesta, fueron:

- Consorcio Museo Etnográfico Extremeño “González Santana”.
- Museo Arqueológico Provincial de Badajoz.
- Museo de Historia y Cultura Casa Pedrilla y Casa-Museo Guayasamín, Cáceres.
- Museo Etnográfico Textil Pérez Enciso de Plasencia.
- Museo de Cáceres.
- Centro de Artes Visuales Fundación Helga de Alvear, Cáceres.
- Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (MEIAC), Badajoz.
- Museo de las Ciencias del Vino de Almendralejo.
- Museo Nacional de Arte Romano, Mérida.
- Museo Santa Clara, Zafra.
- Museo de Bellas Artes de Badajoz (MUBA).
- Museo Vostell Malpartida, Malpartida de Cáceres.

## RESULTADOS

Como hemos indicado en apartados anteriores, los resultados que exponemos en este estudio hacen referencia a las medidas adoptadas por los museos de Extremadura para el público entre 6 y 12 años. Las respuestas obtenidas son bastante representativas si tenemos en cuenta que los museos que han respondido son considerados como los más importantes de la región. En la tabla 2 se recogen a modo de ejemplo algunas de las respuestas dadas por los responsables de los museos.

**Tabla 2. Algunas respuestas a las preguntas del cuestionario**

Pregunta	Respuesta
¿Posee su museo un Departamento didáctico? ¿Cuántas personas lo componen? En su caso, incluya también la formación de las mismas.	No tiene departamento, pero si hay una persona dedicada a ello, con ayuda de la dirección del Museo. En muchos casos colaboran los profesores que van a visitar los museos con los niños, haciendo un trabajo conjunto con el personal del Museo.
¿Hay algún recurso didáctico orientado a la población de entre 6 y 12 años? ¿Qué acciones llevan a cabo?	Por lo general, para las campañas educativas y los talleres se adquieren o se generan materiales específicos, desde cuadernillos didácticos hasta otros elementos de apoyo.
¿Qué factores o aspectos de identidad pueden encontrarse en el museo?	Se trata de un museo completo que incluye las secciones de arqueología, etnografía y bellas artes. Además posee en su interior un aljibe andalusí que es un gran reclamo turístico en general.

Para una mejor identificación de los resultados, estos se estructuran de acuerdo a las preguntas planteadas.

*¿Posee su museo un departamento didáctico? ¿Cuántas personas lo componen? En su caso, incluya también la formación de las mismas. En caso de no poseerlo, ¿Se realizan acciones didácticas por empresas o profesionales independientes, o hay algún encargado?*

De los 12 museos encuestados, la mitad de ellos tienen un departamento didáctico. No obstante, hay que indicar que la mayoría de los que respondieron que sí, sólo cuentan con una persona trabajando en el mismo; dos museos tienen dos personas, pues incluyen también al director.

La persona que habitualmente se ocupa de la didáctica suele ser un profesional (entre el 70 y 80% son mujeres) del sector educativo; abundan las Maestras de Educación Primaria aunque también hay una Licenciada en Psicopedagogía, y Licenciados en Geografía, Historia, Arte, Bellas Artes o Biología. Cuando el museo reconoce no tener un departamento específico, siempre cuenta con la ayuda de algún técnico de la institución que se coordina con los profesores para adecuar los contenidos.

*¿Hay algún recurso didáctico orientado a la población de entre 6 y 12 años? ¿Qué acciones llevan a cabo?*

En cuanto a las acciones didácticas, nos ha sorprendido el elevado número de actividades previstas y desarrolladas a lo largo del tiempo, e incluso que algunos las tengan ordenadas por ciclos escolares. Cuentan con fichas o cuadernillos, con actividades y juegos (sopa de letras, relleno de huecos, resolución de acertijos, pistas o puntos para reconocer o dibujar piezas), y realizan talleres sobre arqueología o sobre las exposiciones temporales; algunos museos incluso programan una vez a la semana talleres infantiles o han organizado actividades especiales



como *Dibuja tu museo*, *Navidades romanas*, ciclos de cine o teatro para niños. También suelen presentar unidades didácticas de la colección permanente, predominando las visitas guiadas, como medida complementaria o única, según los casos. Muchos de estos recursos son editados en versión digital y están disponibles para descarga en la web. Algunos museos ofrecen visitas para escolares en otros idiomas, como el inglés o el portugués.

*¿En qué año se diseñaron estas acciones o recursos?*

En cuanto a la fecha de creación, algunos se remontan incluso a los años 80, teniendo por tanto más de 25 años de vigencia. Mientras, otros, debido a su reciente creación, cuentan con fichas y juegos diseñados en el 2015 o cuadernillos del 2016. Los centros de más reciente creación suelen ser los más volcados con este tipo de actividades.

*¿Cuántas visitas de centros escolares de primaria reciben al año? ¿Qué duración, aproximadamente, tienen estas visitas didácticas?*

Según las respuestas aportadas, las visitas de los centros escolares de Primaria a los museos no son indiferentes. En alguno de los museos el número de alumnos al año oscila aproximadamente entre los 2000 y 3000. De hecho, uno de los encuestados afirma que “En el año 2015 el 23,25% de los visitantes del museo han sido escolares, tanto de visita guiada a la parte expositiva como de talleres didácticos adaptados”.

Las visitas, por lo general, suelen tener una duración de una o dos horas, dependiendo del tipo de museo y de las actividades demandadas por los grupos.

*¿Qué contenidos del museo se trabajan más? ¿Cuál es la actividad que más atrae? (visitas, videos, juegos, talleres, etc.)*

Aquí, según el tipo de museo, la respuesta es variada. Por ejemplo, podemos encontrar que en los museos etnológicos el contenido que más atrae es el relacionado con los trajes regionales; entonces la actividad se centra especialmente en dicho contenido. Por su parte, el de Bellas Artes destaca la actividad de dibujar un cuadro del museo. No obstante, el 58,3% coinciden en señalar que dentro de la visita, los talleres es la actividad que más atrae al alumnado.

*¿Qué factores o aspectos de identidad pueden encontrarse en el museo?*

Los temas de identidad no tienen una especial incidencia en los museos, según las respuestas que nos dieron. Aunque a veces se traten temas de género, posición social, presencia territorial o diversidad cultural, son aspectos tratados de manera transversal. Aún así, algunos museos por su naturaleza inciden en las características de su comarca o de la sociedad de aquellos tiempos y otros en las relaciones con Iberoamérica. Hay que resaltar la respuesta de uno de los encuestados, que decía: “se ha optado conscientemente por no promover ni resaltar ‘factores o aspectos de identidad’, en el convencimiento de que todas las identidades posibles

caben en la cultura humana [...] entendemos que la manía contemporánea por las identidades deriva necesariamente en la creación de límites excluyentes”.

*En el caso de la participación de alumnado con necesidades educativas especiales, ¿se tienen en cuenta algunas medidas?*

Todos los encuestados han respondido al unísono a esta pregunta afirmando que sí tienen en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales. Contemplan tanto las necesidades derivadas de discapacidad física, como intelectual, visual... Uno de los encuestados señala que acaban de poner en marcha el proyecto *De/Para Todos, el arte accesible* que permite que exposiciones, actividades, página web, voluntariado... no sólo haga accesible al Centro en sí, sino que sea para estas personas un lugar de integración y participación.

*Si tiene alguna cosa más que añadir...*

Algunos de los museos han querido comentar, entre otras cuestiones, que las acciones didácticas se llevan a cabo sin ningún tipo de presupuesto, y que es posible gracias a la colaboración de voluntarios y/o asociaciones.

## CONCLUSIONES

En términos generales, podemos afirmar que los museos encuestados se han mostrado receptivos y colaboradores, ofreciendo información variada y sustancial que nos ha permitido extraer conclusiones sobre las medidas adoptadas por los museos de Extremadura para el público entre 6 y 12 años. No obstante, ha habido también, en menor medida, museos de los cuales no hemos recibido respuestas y con los que fue más difícil contactar ya que no pudieron facilitarnos un correo electrónico porque ni siquiera contaban con este recurso.

De los museos encuestados, al margen de las especialidades de cada uno de ellos, se ha encontrado una evidencia elevada de la dependencia unipersonal de los departamentos didácticos, tendencia que intenta compensarse con las aportaciones del profesorado más activo. En cuanto a la duración dedicada a la visita didáctica puede resultar excesiva para el alumnado de Educación Primaria si tenemos en cuenta el promedio de tiempo de atención de los niños esta edad. De ahí, que el 58,3% de museos señalan que los talleres es la actividad que más atrae al alumnado.

Se constata una gran variedad de recursos; aún así, sorprende que no se apueste más por el uso de audiovisuales o de realidad aumentada, dado el éxito que suelen tener entre los escolares. Si bien, el problema es que requieren una mayor inversión económica, lo cual puede explicar este hecho.

Los museos analizados recibieron de media en 2015 a unos 60-80 grupos cada uno, lo que da una cifra de 2.000-3.000 escolares, una cantidad bastante elocuente de la importancia que

dan los colegios a este tipo de recursos educativos, obligando a los museos a una atención personalizada y semanal. En algún caso las visitas escolares llegaron al 23% del total de visitantes; por lo tanto, concluimos que el alumnado de Educación Primaria debe ser objeto de atención prioritaria pues son uno de los principales destinatarios de los museos en la actualidad.

Las identidades no son motivo de preocupación por los museos extremeños, que no inciden en exceso en las mismas; de hecho, algunos museos han manifestado incluso que rechazan resaltarlo, como hemos advertido. Pero la denominación de museos de identidad para los nuevos centros de interpretación supuso el intento político de poner el acento en aspectos de idiosincrasia. El carácter extremeño, estudiado por los antropólogos, puede expresarse en conceptos relacionados con la profesión, o el origen humilde y rural de nuestros antepasados; también en nuestras tradiciones y costumbres, gastronomía o folklore, aunque puedan establecerse conexiones similares en otras partes del mundo (Marcos, 1998).

En este sentido, la identidad extremeña es ecléctica, y la historia y el arte así lo han manifestado. La procedencia diversa de las gentes que poblaron Extremadura se evidencia desde la prehistoria, con la presencia de pueblos llegados del norte y del sur de la Península, así como con la irrupción de tropas romanas venidas de otras latitudes, continuadas por las invasiones visigodas y musulmanas, y con la reconquista cristiana de los siglos XII y XIII, por no hablar de las migraciones de los últimos siglos, éxodos que por cierto no están representados en los museos de Extremadura (Valadés, 1997 y 2015).

Quizás, lo más destacado sea que la búsqueda de la identidad extremeña ha llevado a indagar lo tradicional en lo local, más que a mostrar aspectos comunes a toda la región, como se advierte en los museos más recientes. El problema es que la sociedad extremeña del s. XXI se aleja a gran velocidad de esas señas de identidad, debido a la globalización, cosa que se aprecia mejor en los más jóvenes, como los niños y niñas de Educación Primaria, y por ello a veces no se sienten representados.

Los museos abordan también temas de identidad como el papel de la convivencia o la intolerancia cultural, tratando el mestizaje, y no olvidando la importancia identitaria del culto religioso, las clases sociales, el aspecto físico, el adorno personal, etc. Así mismo, no excluyen el papel de la mujer, si bien son conscientes que éste no ha sido siempre correctamente valorado. Todos estos temas, tan de actualidad también en nuestros días, hacen que los escolares de 6 a 12 años puedan sentir las conexiones entre el presente y el pasado. Por su parte, resaltar que estos museos sí toman en consideración las medidas necesarias para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

En futuros trabajos pretendemos también ampliar y profundizar en este tema, teniendo en cuenta las opiniones de los propios escolares y profesores que visitan los museos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y García, M. (2011). Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 103-116.
- Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez-Moneo, M. (2011). De la discusión teórica de los tipos de aprendizaje informal y motivado, dos etiquetas distintas y un solo aprendizaje verdadero. En M. Asensio y E. Asenjo (Coords.), *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0* (pp. 49-78). Barcelona: UOC.
- Asensio, M. y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 62-67.
- Caldera de Castro M. P. y Tercero, S. (2007). Red de Museos de Extremadura: una apuesta por la diversidad. *Mus-A: revista de los museos de Andalucía*, 8, pp. 76-85.
- Delgado, A. (2008). Los museos etnológicos en Extremadura. En X. Roigé, E. Fernández e I. Arrieta (Coords.), *El futuro de los museos etnológicos: consideraciones introductorias para un debate* (pp. 87-98). San Sebastián: Ankulegi Antropologia Elkarte.
- Fernández, M. (2003). Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 55-61.
- Marcos, J. (1998). La identidad extremeña. Reflexiones desde la antropología social. *Gazeta de Antropología*, 14.
- Perales, R. M. (2006). Los museos locales y municipios en Extremadura. Creación y desarrollo. *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 11, pp. 67-77.
- Querol, M. A. (2010). *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*. Madrid, Akal.
- Santacana, J. (2006). Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 125-133.
- Suárez, M. A., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, pp. 38-66.
- Valadés, J. M. (1997). Emigrantes y no emigrantes: La construcción de una alteridad. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 4, pp. 105-124.
- Valadés, J. M. (2015). Patrimonio e identidad. Representaciones de la cultura regional en los museos etnográficos de Extremadura. *Revista andaluza de Antropología*, 9, pp. 158-186.

# ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Inmaculada Gómez Hurtado**

Facultad de Ciencias de la Educación.  
Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía  
Universidad de Huelva  
Inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

**Francisco Javier García Prieto**

Facultad de Ciencias de la Educación.  
Departamento de Educación.  
Universidad de Huelva  
Fjavier.garcia@dedu.uhu.es

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la escuela ha tenido que sufrir grandes cambios para atender las necesidades de todo su alumnado. La incorporación al sistema educativo ordinario del alumnado con necesidades educativas especiales, la llegada de inmigrantes, las diferentes culturas y etnias, y otros factores han supuesto para los maestros y maestras un nuevo replanteamiento de su acción didáctica. El área de Ciencias Sociales contribuye al desarrollo de la construcción de la identidad del alumnado y a la inclusión del mismo en el aula. En la presente comunicación, desarrollamos una fundamentación teórica defendiendo la importancia de dicha área como uno de los pilares del currículum para atender a la diversidad de todo el alumnado dando respuesta a las necesidades y demandas que solicitan los estudiantes apoyándonos en prácticas de maestros y maestras que muestran estrategias didácticas inclusivas para atender a la diversidad en esta área.

## LA IMPORTANCIA DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Según el Real Decreto 126/2014 por el cual se regula el currículum oficial de la Educación Primaria, en el área de Ciencias Sociales “se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. El objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa es aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva”. De esta forma, esta área se convierte en una de las áreas del currículum fundamental para la atención a la diversidad del alumnado y de las personas en la sociedad ya que desde ella aprendemos, tal y como enuncia la Orden del 17 de Marzo de 2015 por la que se regula el

[↪ ÍNDICE](#)

currículum de la Educación Primaria en Andalucía, a comprender la realidad del mundo en que vivimos estudiando a través de experiencias colectivas pasadas y presentes y teniendo en cuenta el espacio en el cual se desarrolla la vida en sociedad. Además, uno de los objetivos principales del área es el desarrollo de los saberes, las capacidades, hábitos y valores, que permitan que todo el alumnado permita desarrollar todas las competencias básicas necesarias.

Aprender a convivir conlleva respetar las diferencias y enseñar partiendo de la propia idiosincrasia del alumnado (Gómez y Ainscow, 2014). Los alumnos y alumnas, desde el área de ciencias sociales, deben fortalecer el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, así como asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, desde el respeto a los valores (Orden del 17 de marzo de 2015).

Estos objetivos y principios básicos del área suponen un aspecto promotor de la atención a la diversidad en el aula, siendo el aula el primer contexto donde el alumno debe aprender a convivir viendo reflejada en ella las características de la sociedad lo que supone una apuesta fuerte por el desarrollo del respeto a las características de todo el alumnado, el profesorado y los agentes implicados en la acción didáctica del aula (Ainscow, 2013).

El currículo básico del área de Ciencias Sociales de Educación Primaria contiene los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área, que tendrá un carácter global e integrador (RD. 126/2014).

Para que un conocimiento sea relevante y atienda a la diversidad del alumnado, la práctica docente y el desarrollo del currículum general (Goodson, 1995), y en concreto para esta revisión, el referido al área de Ciencias Sociales, deben mimetizarse junto a materiales curriculares que medien ese proceso, en un aula definida por el dinamismo de sus relaciones y la interacción de los distintos elementos de un sistema abierto (Doyle, 1990). La elección de un material curricular u otro, influencia hacia unos modelos de enseñanza u otros. Esto no significa que la opción de un docente que se decanta por utilizar materiales curriculares deliberativos lleve siempre consigo la innovación. Es decir, el qué enseñar no es independiente del cómo llevarlo a cabo, constituyen un binomio de necesaria coherencia (Pozuelos, 2008). El currículum es algo que está mediatizado por muchos aspectos contextuales que a veces pasan desapercibidos, como es la tipología de escuela y su entorno. Además, el camino de la alienación sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional (Martínez, 2008). El currículum se concibe más como conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares que suponen trayectos personales que retan la capacidad de comprensión y acción de los aprendices (Pérez, 2012). “En general, poco se ha cambiado en cuanto al contexto, roles y actuaciones de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Seguimos con el docente que habla y los estudiantes que oyen, la pizarra, las tizas, las mesas individuales mirando hacia el frente... y de repente el docente dice; abrimos el libro de matemáticas por la página; y el alumnado obedece y ese fantástico libro

con dibujos a color y ejercicios de fracciones que nada tiene que ver con la realidad de los jóvenes se vuelve a poner en el centro del proceso, como si fuera una barrera infranqueable entre la interacción directa entre docente y discentes o más bien, entre el alumnado y el mundo real” (Koopiloto, 2011). Los métodos de enseñanza, los cuales “no toman en cuenta la experiencia de los alumnos y en ocasiones ni la de los maestros y que, por regla general, se diseñan de manera tal que no permiten evaluaciones externas y se desconocen los resultados” (Ornelas, 1999).

El área de Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales se ha vinculado normalmente a tres grandes tendencias, una muy centrada en el libro de texto, de un conocimiento homogéneo e igual, y otra tendencia más alternativa como puede ser la espontaneísta, de centrarse en los intereses y en el conocimiento inmediato, que es tan episódico como epidérmico y a otro que es el emergente y el que aquí se plantea, que es el conocimiento basado en la investigación en donde el alumnado y los contenidos de conocimiento del medio y las ciencias sociales y naturales, se plantean a partir de interrogantes que le inquietan y motivan al alumnado.

Escudero (2006) afirma que los medios educativos y materiales didácticos en general juegan un papel virtualmente importante en el diseño del currículo, en su disseminación, adopción y adaptación, así como en el desarrollo y puesta en práctica de los proyectos educativos. Constituyen uno de los elementos necesarios que facilitan el proceso educativo.

Los materiales curriculares seleccionados para el área de Ciencias Sociales y cualquier otra área pueden influir directamente en el grado de inclusión que exista en el aula, en la atención a cada uno de los alumnos y alumnas y en el tipo de enseñanza que desarrollemos.

Ciencias Sociales es el área que más puede servir para la inclusión porque es un conocimiento que no es estanco de respuesta correcta, sino la construcción de la cosmovisión, y esa cosmovisión se la puede ir formando cada persona de manera distinta. En las escuelas se está perdiendo la mejor herramienta para la inclusión, entendida ésta como base de una escuela para todos. Marín (2013) expone que debemos adaptar la educación patrimonial a las diferencias, siendo esta afirmación extensiva a cualquier contenido del área.

En definitiva y a modo de conclusión, frente a la memoria, conocimiento. Y eso es lo que se denomina competencias, personas capaces de utilizar lo que saben en contextos. Esto tiene dos dificultades, la primera que es un proceso más lento, y la segunda es que no se ha aprendido ni se ha sido enseñado así, como indica Aramburu y Vega (2008), cuando estamos en situación de enseñanza “tendemos a reproducir lo que experimentamos, los métodos con los que nos enseñaron”, se tiende a reproducir en las actuaciones como docente (Estepa, 1998). Es difícil enseñar de modo distinto a como hemos sido enseñados, hace falta tener una mente crítica ideológicamente definida. Es un conocimiento para personas que no van a dar respuestas correctas sino que van a producir su propio conocimiento. Y lo que se quiere son preguntas correctas.



## LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE HOY

Las diferencias, tanto naturales como sociales, siempre han existido, frecuentemente se han considerado como un peligro para la sociedad y por consiguiente se ha tratado de aislarlas o bien eliminarlas (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011, p. 85). En nuestros días, la sociedad está cambiando y también las posturas que se están tomando ante estas diferencias.

Cuando hablamos de este término dentro del ámbito educativo, entendemos que las diferencias entre el alumnado son las características individuales propias de cada alumno o alumna que hace que cada uno de estos sea único. Consideramos que estas características individuales de cada persona, contribuyen a que se dé un proceso de retroalimentación o feedback que hace posible el enriquecimiento, desarrollo y construcción de cada ser humano en todas sus dimensiones.

En palabras de Sánchez Palomino y Pulido Moyano (2007, p. 16), la diferencia es “*la representación mental de la diversidad*”, es decir, según estos autores la diversidad es un concepto abstracto, un concepto no visible que se hace palpable a través de las diferencias.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que el ser humano nace con una serie de rasgos, pero a su vez adquiere una serie de cualidades a través de la interacción con el ambiente o contexto que le rodea. Por eso estamos de acuerdo con Berger y Luckman cit. por López Melero (2004, p. 54), que el ser humano es único, tanto por lo que trae cuando nace como por lo que adquiere con la experiencia. Es decir, estamos sujetos a ser diferentes entre sí, pero no estamos sujetos a que nuestras diferencias valgan como motivo para la exclusión por parte de otros.

De esta forma, defendemos que en la diferencia está la educación y así el desarrollo de todo el alumnado que encontramos en las aulas. No olvidándonos, que no sólo nuestro alumnado es diferente entre sí, sino que todos nosotros somos únicos y, por lo tanto, construimos nuestra personalidad y forma de concebir la vida en el feedback que mantenemos con el resto de personas, que a su vez, en el marco educativo, significa la consecución del enriquecimiento de toda la comunidad educativa.

Con todo esto, intentamos hacer ver que para nosotros las diferencias son un valor de la persona, ya que son ellas las que hacen que cada persona sea distinta a la otra, es decir, única e irrepetible. Esto supone una gran virtud de la naturaleza, ya que ésta nos permite la interacción con el ambiente y las personas que nos rodean, para nutrirnos y que cada día podamos ser más ricos en cualidades.

Todo esto nos lleva a ver que estas diferencias visibles y palpables hacen que hoy exista una sociedad diversa y plural donde cada uno tiene una serie de características que le hacen ser diferente al otro, contribuyendo a formar una sociedad no homogénea sino heterogénea y, por tanto, diversa.

Lumby y Morrison (2010) sostienen que la diversidad se ha convertido en un término omnipresente en la educación, a menudo se maneja con un segundo concepto, el de la inclusión, y aparece con frecuencia en la política actual y en los discursos de la práctica educativa.

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. Si contemplamos, por un momento, nuestro alrededor observamos que la naturaleza es diversa. Encontramos flores distintas, árboles diferentes, climas variados, animales de distintas especies, ríos con diferente caudal, un amanecer y atardecer nuevo cada día, etc., pero seguro que esta diversidad existente en la naturaleza nos parece equilibrada, con contraste, que trasmite vida, proporcionada, etc. En definitiva, nos parece bella, porque gracias a las diferencias que mantiene la diversidad de la naturaleza se puede dar algo tan crucial para todos como es el ciclo de la vida. Por tanto, no debemos obviar que esta virtud de la naturaleza es extensible hasta llegar al ser humano (parte de ésta), lo que nos hace reflexionar que la diferencia, que hace patente la diversidad, es positiva para el desarrollo y enriquecimiento de éste mismo.

El concepto de diversidad, es un concepto polisémico ya que encierra en sí mismo muchos significados, alude a múltiples realidades y se concreta en innumerables matices que lo componen y dan lugar a manifestaciones diferentes y, a veces, contradictorias. Si revisamos textos de algunos autores, analizamos contextos, investigaciones, prácticas, legislación, podemos observar que el término de diversidad se asocia a otros términos, como interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, etc (Margalef, 2000). Como señalan diferentes autores la diversidad es un término que engloba muchos significados (Essomba, 2006; Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Marqués Graells, 2002; Muntaner, 2000; Pujolàs, 2000; Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007; etc.)

La diversidad es un concepto polivalente en una doble perspectiva educativa y social que surge por la necesidad de atender las necesidades de cada alumno/a fruto de la heterogeneidad de los mismos (Muntaner, 2000, p. 4).

Lumby y Morrison (2010) piensan, como hemos visto también nosotros, que existen múltiples concepciones en torno al término diversidad. Unos lo relacionan exclusivamente con la diversidad cultural, otros lo ligan a la discapacidad, etc. pero resaltan dos enfoques esenciales: uno relacionado con aquellos que creen necesario el estudio de la diversidad realizando grupos según la etnia, el género, la religión, etc.; y otros, que piensan que la clasificación de las personas distorsiona y hace más compleja la vida de cada persona. En definitiva, apuestan por un enfoque intersectorial que conlleva entender la diversidad en su conjunto, sin hacer clasificaciones, estudiando las relaciones existentes entre todos los individuos considerando las características de cada cual como beneficio para el grupo.

De acuerdo con esta última idea, nosotros pensamos que la diversidad es la suma o aportación de todas las características individuales que presentamos cada ser humano. Por tanto, atender a la diversidad significa atender a las características individuales de cada uno, a su idiosincrasia, ya sean características culturales, personales, de etnia, de raza, de capacidad, de color de pelo, etc. sea cual sea el carácter de la característica (valga la redundancia).

Finalmente, podemos decir que la diversidad aparece como consecuencia de la diferencia y es, por otro lado, una cualidad del ser humano. Por tanto, no debemos caer en el error de

asociar diversidad con alumnado, sino que por el contrario debemos pensar en diversidad y ligarlo con todo: diversidad de alumnado, diversidad de profesorado, diversidad de metodologías educativas, diversidad de organizaciones del centro educativo, diversidad de estrategias para gestionar la diversidad en los centros educativos, diversidad de ... De esta forma, concluimos diciendo que estamos ante un mundo educativo diverso que necesita de nuestras diferencias para dar respuesta a la diversidad existente en el centro escolar.

## **ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES**

La atención a la diversidad en el área de Ciencias Sociales es una línea de investigación poco estudiada en este ámbito, sin embargo, estamos ante un momento en el cual es necesario realizar trabajos que permitan dar respuesta a las demandas sociales del alumnado que encontramos en las escuelas.

Para ello, podemos comenzar realizando un análisis de las principales actividades y estrategias didácticas que nos pueden ayudar a atender la idiosincrasia de cada alumno o alumna en la escuela.

Según Ainscow (2009), el principio principal que debe sustentar el desarrollo de nuestro trabajo en las aulas para que se dé la inclusión de todo el alumnado, es la puesta en práctica de la colaboración entre diferentes profesionales y agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, debemos hablar de actividades y estrategias que inviten a la implicación por parte de todos en el desarrollo del alumnado.

Comenzando por el trabajo por rincones es una estrategia metodológica y organizativa del espacio, del tiempo y de los contenidos que responde a unas intenciones educativas directamente asociadas con la concepción constructivista del aprendizaje: aprender a partir de lo que uno sabe, de modo tan significativo como sea posible, en unos espacios y unos momentos de aprendizaje en los cuales la manipulación y la experimentación sean fundamentales, a la vez que se favorece el respeto a los ritmos, intereses y estilos de cada uno (Jiménez y Vilà, 1999). Los rincones facilitan el aprendizaje de ámbitos de investigación de las ciencias sociales tales como actividades económicas (compra-venta, trueque, etc.), sociedades actuales históricas (cómo funciona una ciudad), alimentación (conocimiento de alimentos, dieta saludable, nutrientes...), patrimonio, etc.

Asimismo, los talleres son una estrategia didáctica muy utilizada en Ciencias Sociales ya que se alcanzan finalidades tales como experimentar y aumentar la motivación hacia el conocimiento, aumentar la autonomía y promover la cooperación (Jiménez, 2005). Bajo esta denominación, se agrupan experiencias organizativas diversas, en las cuales una de sus intenciones principales es favorecer el tratamiento de la diversidad: el trabajo es más personalizado, se puede respetar más el ritmo de cada alumno/a, sus capacidades, intereses, etc.

Los itinerarios didácticos se conciben como una actividad que permite la atención individualizada a todo el alumnado mejorando las respuestas por el cambio de situación y el contacto con la realidad. García (1994) y Olave Farlas (2005) consideran que estas actividades aportan gran riqueza en los aprendizajes: abundancia de motivación, aproximación a lo real, desarrollo de vocabulario preciso, aprendizaje de la observación, capacidad de analizar, comprender, practicar destrezas, capacidad crítica y desarrollo de valores éticos.

Los grupos interactivos, actuación de éxito propia del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se puede considerar un tipo de agrupamientos y actividad que aumenta la motivación y el rendimiento del alumnado (Flecha y Larena, 2008). De esta forma, esta actividad permite trabajar cuatro contenidos relacionados con ciencias sociales dando respuesta a las diferencias del alumnado mediante los agrupamientos heterogéneos y la inclusión de un adulto en el grupo.

Existen múltiples estrategias y actividades didácticas que nos sirven para dar respuesta a la diversidad en Ciencias Sociales, aquí solo presentamos el análisis de algunas. Todas ellas contribuyen a atender a la diversidad mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado, promoviendo una respuesta a los diferentes niveles, ritmos, capacidades... que existen en el aula.

Como ejemplo práctico de estas experiencias, todas estas estrategias permiten que los materiales y recursos relacionados con Ciencias Sociales que estén presentes en ellos, se adapten al alumnado con discapacidad motórica, ceguera, déficit auditivo, o autismo..., promoviendo a su vez la sensibilización del resto del alumnado. A su vez, provoca un desarrollo de la socialización, el autoconcepto y la autoestima del alumnado con necesidades educativas especiales e incrementa valores tales como el respeto y la responsabilidad en el resto.

Para terminar, debemos decir que cualquier recurso o actividad en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe estar adaptado a las necesidades de todo el alumnado para que un contenido incluso no se convierta en excluyente por el medio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 1-21.
- Ainscow, M. (2013). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. En V. Farnsworth y Y. Solomon (eds.), *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.
- Doyle, W. 1990. Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teacher College Record*, 3, pp. 347-360
- Echeita, G. (2013). Educación inclusiva: de nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), pp. 99-118.

- Escudero, J. M. (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación Educativa*, 3, pp. 12-17.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Estepa, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 35, pp. 43-52.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En Rusillo, M., *La comunicación global del patrimonio cultural*. Gijón: Trea, pp. 79-110.
- García Ruíz, A (1994). Los Itinerarios Didácticos, una de las claves para la Enseñanza y Comprensión de la Geografía. *IBER* nº 01, GRAÓ, Barcelona.
- Gómez, I. y Ainscow, M. (2002). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a school for all: leadership and collaboration). *Revista de Investigación en la escuela*, 82 (1), pp. 19-30.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jiménez Vicioso, J.R. (2005). *Investigando nuestro mundo. Un aula para la investigación*. Proyecto curricular investigando nuestro mundo. Materiales curriculares. Sevilla: Diada.
- Koopiloto, G. R. (2011). Qué se esconde tras los libros de texto. En revista electrónica *Rebelión*, 123.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lumby, J. y Coleman, M. (2010). Leadership and diversity” (editorial). *School Leadership and Management*, 30 (1), pp. 1-2.
- Margalef García, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad. En M. Martín Bris y L. Margalef García, *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp. 16-41). Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Marín Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. En *Pulse*, 36, pp. 115-132.
- Martínez, J. (2008). Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual, 27-42. En A. Herrán, J. Paredes et al. (Ed.), *En Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, pp. 27-46.
- Olave Farlas, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10 (2), pp. 197-208.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

- Pozuelos, F. J. (2008). Metodología didáctica: el currículum en el aula de Educación Primaria (pp. 121-132). En A. Herrán, J. Paredes y *et al.* (2008). En *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pozuelos, F. J. y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum. Distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla: MCEP.
- Pujolàs Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Sánchez Palomino, A. y Lázaro, M. N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En A. Sánchez Palomino y otros. (2011), *Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 84-103). Almería: Universidad de Almería.

# EDUCACIÓN PATRIMONIAL, IDENTIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. CONCEPTOS Y PROCESOS

**Ignacio Gil-Díez Usandizaga**  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de La Rioja.  
ignacio.gil-diez@unirioja.es

## LA INCLUSIÓN Y LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

La utilización del término inclusión en cualquier texto relacionado con el ámbito escolar conlleva múltiples connotaciones. No es nada extraño que su uso se acompañe de una reflexión sobre su evolución; desde el abandono que sufrieron todos aquellos que o eran diferentes o estaban marginados de las escuelas del pasado, hasta modelos actuales de cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa (Carbonell, 2015).

En este sentido, las propuestas inclusivas, como otras muchas de carácter innovador, necesitan un planteamiento integral, resultan inherentes al propio modelo de escuela y sin la coordinación de aquellos que la componen es difícil que avancen (Ainscow, 2001).

Esta evidencia, indiscutible, que implica a una comunidad escolar suele ser, no obstante, un reclamo al desánimo de la mayoría de aquellos profesionales que no se encuadran en esos escasos y magníficos centros que son reiteradamente utilizados para ejemplificar propuestas transformadoras (Carbonell, 2015) y que, sin embargo, quieren empeñar su esfuerzo en cambiar las cosas para mejorarlas con cierta intención de continuidad en el tiempo.

Más allá de esos centros modélicos, que deben actuar como acicate para la organización de cualquier estructura escolar, es importante mostrar y demostrar la posibilidad real que cada docente tiene a su alcance, incluso en contextos difíciles y poco colaborativos. Entre las múltiples propuestas que, en esta dirección, surgen en el ámbito de la didáctica, son especialmente interesantes aquellas que incluyen las decisiones y opiniones del alumnado en la configuración de dichas opciones. Me parece reseñable, a este respecto, la experiencia que en ocho centros de España, Gran Bretaña y Portugal está llevando a cabo un grupo de investigadores (Messiou y Ainscow, 2014). Su intención es organizar prácticas de aula con grupos de profesores coordinados en lo que ha venido en llamarse lecciones de estudio (Pérez Gómez y Soto, 2011). Este procedimiento incorpora de forma previa al diseño de la sesión en el aula las opiniones de los alumnos para ir mejorándolo con la observación de las reacciones y respuestas de los mismos alumnos.

Es útil proporcionar herramientas a la gran mayoría de profesores insertos en una realidad imperfecta pero posible. Si modelos metodológicos como el citado son imprescindibles para



invitar a la reflexión de cualquier docente y dirigir su actividad hacia la coordinación con otros profesionales, se perciben todavía pocas propuestas inclusivas contempladas desde las didácticas específicas que no terminan de cuajar en la literatura científica para su posterior divulgación. Bien es cierto que muchas de las que no se mencionan como tales lo son y solo es necesario insistir en su capacidad de favorecer y resaltar su aportación el sentido de preservar la diversidad del alumnado.

En un trabajo reciente vinculado a la didáctica de la historia en las aulas de Secundaria, sus autores expresan cómo los contenidos históricos y el vocabulario utilizado son elementos esenciales en la inclusión de alumnos de diferente extracción social o cultural (Kitson, Steward y Husbands, 2015). Abordar estas evidencias no debe orientar la actividad del docente hacia una simplificación excesiva de los contenidos ni a una adaptación individual de los mismos a la realidad del discente; es preciso partir de los conocimientos y opiniones previos del alumno para encontrar una vía de acceso, un reclamo de su interés persiguiendo la dificultad en un ámbito de accesibilidad.

Todas estas observaciones siguen presentando la enorme dificultad de plasmarse en planteamientos metodológicos realistas con materiales precisos. En cualquier opción inclusiva, finalmente se alude a las estrategias más adecuadas para alcanzar el medio favorable a la inclusión educativa:

*Cooperar, colaborar, interactuar, participar, conversar, dialogar, escuchar, acompañar, contrastar, confrontar, aprender a trabajar juntos, personalizar, grupos cooperativos e interactivos, ayuda mutua, conocimiento compartido, comunicación intensa, solidaridad, generosidad, trabajo en equipo, trabajo en red, comunidad, clima afectivo de aula, equipos o grupos reducidos y heterogéneos... son verbos y palabras que se conjugan y nombran habitualmente al referirnos a las esencias de la educación inclusiva y que forman parte de su ADN. (Carbonell, 2015, p. 130).*

## EDUCACIÓN PATRIMONIAL E INCLUSIÓN

Si hoy parece innegable el papel de la didáctica vinculada al patrimonio como uno de los reactivadores más interesantes de numerosas didácticas entre las que se encuentra, por supuesto, la de las ciencias sociales, tampoco parece discutible su capacidad inclusiva. En su naturaleza concurren aspectos esenciales que favorecen la inclusión (Fontal y Marin, 2014) aunque se insista en que ese carácter integrador en igualdad resida en fundamentalmente en la escuela y el sistema educativo (Santacana, López, Martínez y Grevtsova, 2015). Estos aspectos, pese a su variedad, pueden concretarse alrededor de su carácter identitario. Una identidad que como se ha venido señalando afecta al individuo y se arbitra y sanciona en lo colectivo (Gómez Redondo, 2014). La afirmación de uno mismo, su participación y aceptación en el grupo como igual

y diferente son elementos básicos de cualquier orientación inclusiva y a su vez de la identidad patrimonial.

La identidad por tanto se materializa a través de una herencia muy determinada que el individuo ha elegido de toda aquella que ha recibido. Ese carácter seleccionado (Fontal, 2003) que se aprecia en cualquier concepción patrimonial ha ido respondiendo a diferentes criterios que permiten entender al patrimonio como un constructo cambiante; los constructos humanos lo son en su totalidad y hoy es difícil o inútil realizar cualquier definición esencialista de aquello que llamamos arte, filosofía, historia, política o religión, por citar solo algunos, sin aludir a un momento concreto del acontecer de la humanidad.

Los individuos eligen su patrimonio, solo así se produce una verdadera participación (Tutiaux-Guillon, 2003). Esta idea desarrollada con intensidad en los últimos años, vincula el patrimonio con el ejercicio de una auténtica ciudadanía (Copeland, 2014). No podrá desarrollarse una verdadera didáctica del patrimonio sin haber identificado lo más precisamente posible aquello que los alumnos consideran su patrimonio entendido en un sentido amplio (Musset, 2012).

La identidad patrimonial en su doble vertiente, individual y colectiva se debe nutrir de la comunicación de esa elección. La escuela es el ámbito perfecto para trabajar el espacio de intercambio de identidades patrimoniales como reconocimiento de la diversidad. También lo es para construir la identidad colectiva de ese grupo de alumnos y para que en el medio escolar contrasten su interés sobre el patrimonio “oficial”, aquél que los adultos consideran destacable, respetable y conservable.

Es preciso, por este motivo, trabajar y desarrollar la comunicación de las elecciones individuales poniendo en común aquello que el colectivo de individuos de un grupo-clase considera como su patrimonio. En la etapa de Primaria este trabajo es fundamental para poder ir haciendo consciente al alumno de su elección y de la necesidad de intervenir en su gestión. El patrimonio elegido debe estar claramente vinculado a las decisiones sobre su gestión, su futuro, su conservación, su mejora o modificación y evolución.

En más de una ocasión se ha analizado la presencia del patrimonio en los currículos escolares (Gonzalez Monfort, 2011) así como en los materiales más habituales manejados en la enseñanza oficial (Estepa, 2013). De este análisis se deduce que la concepción que hoy manejamos del patrimonio con su apelativo de cultural permite su presencia de un modo transversal en todo el currículo. Además la inclusividad que contiene consigue dotar de un fuerte contenido competencial al constructo, entendiendo la competencia como un medio más de coordinar e integrar asignaturas así como de instrumentalizar y hacer efectivos contenidos, actitudes y procedimientos (Pérez, 2012).

La relación con la didáctica de las ciencias sociales es más que evidente. La amplísima concepción que manejamos del patrimonio en sus vertientes material e inmaterial, natural y cultural incluye los bienes histórico-artísticos, industriales, etnográficos y paisajísticos

entre otros, permitiendo la interacción entre disciplinas como la historia, la historia del arte, la geografía y, como he indicado, el ejercicio de la ciudadanía en su sentido más amplio.

Por todo ello es interesante proporcionar a los docentes materiales y estudios que contribuyan al desarrollo de la didáctica del patrimonio en el ámbito escolar como parte de una didáctica patrimonial más amplia inserta en otros ámbitos de aprendizaje.

En este sentido deberían conocerse de primera mano las concepciones que los alumnos de la enseñanza no universitaria poseen del patrimonio. Si partimos de las necesidades e intereses del alumno para poder establecer el reclamo didáctico al que hacíamos alusión tenemos que acceder a su idea sobre el patrimonio.

## PROYECTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para ello creo interesante realizar un estudio de campo restringido en el espacio. Durante el año 2016 propondremos a varios centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja la realización de una encuesta que aborde los intereses patrimoniales de los alumnos.

Es preciso que el diseño de la misma se plantee desde unos presupuestos que no condicionen las respuestas. En este sentido no se van a utilizar términos, ideas o principios establecidos —impuestos— desde el ámbito adulto. La encuesta debe cuidar especialmente la forma verbal en la que se presenta al encuestado. La comunicación no condicionada tiene que permitir expresar cuáles son las querencias tanto personales como colectivas de los escolares. Se manejarán como elementos definidores de la identidad aspectos asociados a la propiedad y la herencia, tanto desde la aportación individual como de aquella que se considere común. En esta doble vertiente la propuesta tiene intenciones claramente inclusivas con el respeto a la interculturalidad de la escuela actual.

Por otro lado se buscará el cotejo con aquello que supuestamente actúa como patrimonio identitario para valorar su relevancia y/o potenciar su función en el aula.

Los resultados de esta encuesta, a realizar con el apoyo de miembros del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja, deben componer orientaciones precisas para el trabajo en las aulas de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma. Persiguiendo:

- Proponer recursos patrimoniales reales a utilizar en el aula, provenientes del ámbito inmediato del alumnado.
- Utilizar la empatía como un medio de inclusión efectiva.
- Potenciar la reflexión en el profesorado ante la necesidad de emplear procedimientos de aprendizaje que surjan de los intereses de los alumnos.

- Acercar el complejo mundo de valores de los adultos al discente desde la construcción de sus propios valores.
- Impulsar la ciudadanía democrática y la responsabilidad ciudadana desde la cercanía y la diversidad que el conjunto de los alumnos ofrecen.

## CONCLUSIONES

Las propuestas inclusivas, planteadas desde las didácticas específicas siguen teniendo una presencia poco apreciable en la literatura científica. La didáctica patrimonial posee un potencial inclusivo de primer orden, apoyado en los elementos identitarios que la deben sustentar. Su papel interdisciplinar, poco valorado en la escuela todavía, le permite reforzar el desarrollo de competencias que, sin duda, se deben dirigir, fundamentalmente aunque no únicamente, hacia el ejercicio de la ciudadanía.

La identificación, la elección, de lo que considero mío, y de aquello que otros me han legado o me están legando comporta un aspecto destacado de nuestra identidad. Con el propósito de proporcionar herramientas de aprendizaje para la educación patrimonial se plantea un proyecto que, a través de una encuesta en la Comunidad Autónoma de La Rioja, permita tanto la reflexión como la participación en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la participación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías de la inclusión. En J. Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI* (pp. 119-144). Barcelona: Ocatadro.
- Copeland, T. (2014). Heritage Education in Europe. En O. Fontal, A. Ibáñez Etxeberria, C. Gómez (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 21-29). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Estepa, J. (coord.) (2013). *La educación patrimonial en la escuela y en el museo*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Marín, S. (2014). El patrimonio como fluido: El modelo universal de Educación Patrimonial orientado a la inclusión social. En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria y L. Martín

- (Coords.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 875-888). Madrid: IPCE/OEPE.
- Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación*, 5, pp. 66-80.
- González-Monfort, N. y Pagés, J. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 59-73.
- Messiou, K. y Aiscow, M. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, 466, pp. 41-45.
- Musset, M. (2012). Education au patrimoine: mémoire histoire et culture commune, *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 72, pp. 1-14.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. y Soto, E. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente, *Cuadernos de Pedagogía*, 417, pp. 64-67.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). Enseñanza de la historia para todos. En A. Kitson, S. Steward y C. Husbands, *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (pp. 171-192). Madrid: Morata.
- Santacana, J., López, V., Martínez, T. y Grevtsova, I. (2015). Hacia una propuesta de modelos patrimoniales para una educación inclusiva. En A. Domínguez, J. García y P. Lavado (Edits.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos; hacia la integración social en Igualdad* (pp. 77-87). Huesca: Universidad de Zaragoza. Máster en Museos: Educación y Comunicación.
- Santacana, J. y Prats, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico. *Heré&Mus*, vol. VI, nº II, pp. 8-15.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un défi? En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-337). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha.

# EL SENTIDO IDENTITARIO EN LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Elisabet Casanova Alfonsea**

Universidad de Murcia

elisabet.c.a@um.es

**María Isabel Martínez Belando.**

Universidad de Murcia

maria\_bym@hotmail.com

## MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la historia ha estado vinculada desde sus orígenes a la creación de identidades y, en particular, de identidades nacionales, eurocéntricas, etnocentristas, por regla general, excluyentes. (Pagès, 2009). No por ello pretendemos continuar con este tipo de enseñanza, cargada de nacionalismos de ese corte, sino que el medio más próximo al alumnado se ha de convertir en el eje principal en el que sustentar la posterior construcción de identidades más complejas y comprensivas a la pluralidad existente, mostrándose el aula como un espacio de inclusión de los valores democráticos desde la más temprana infancia.

Adentrándonos en el marco legislativo vigente, se establece cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales puede ser incorporada desde el área de conocimiento del entorno a través del reconocimiento de las señas de identidad, de la indagación en los modos de vida en relación con el paso del tiempo, y de la gestación del sentido de pertenencia al medio social en el que vive el niño, promoviendo la construcción del sentido identitario en el alumnado (Real Decreto 1630/2006). Pero, ¿cómo se efectúa su planteamiento didáctico en el aula?

Actualmente, es el incremento de metodologías activas, especialmente el empleo del método por proyectos, uno de los instrumentos destinados a la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros niveles educativos. Dicho método se caracteriza por la integración de la investigación, el acercamiento al entorno próximo de los alumnos, así como la globalidad de los aprendizajes para promover una enseñanza que parta de las necesidades e intereses de los mismos, y todo ello bajo un prisma presidido por un enfoque constructivista (Pozuelos, 2007).

Es por ello, que el método por proyectos es considerado como una de las estrategias destinadas a la creación de espacios para la investigación y recreación de hechos históricos, y por tanto, la pertinencia de su introducción en edades tempranas (Gil y Rivero, 2014; Miralles y Rivero, 2012). En definitiva, la construcción del hecho histórico materializado en la puesta en práctica de contenidos procedimentales, indispensables para su correcta adquisición (Cooper, 2002).

No obstante, y tal y como afirman autores como Prats (2012) y Altamira (1997), el libro de texto, a pesar de ser un recurso propio de la enseñanza tradicional, continúa beneficiándose

de una eminente presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, constituyendo uno de los principales materiales didácticos que posee el docente en su labor.

Tanto es así, que los grupos editoriales entrelazan ambas concepciones, incorporando entre sus materiales curriculares propuestas didácticas basadas en este enfoque alternativo y en la introducción de contenidos de tipo histórico. Pero las propuestas metodológicas que persigan esta finalidad deben sustentarse también en la construcción de aprendizajes activos, en la participación, en el debate y en la cooperación entre iguales (Feliu y Hernández, 2011).

Por todo ello, y unido a la adecuación de contenidos curriculares basados en el conocimiento histórico y a las características del método por proyectos en Educación Infantil, buscamos determinar el grado de inclusión de estos en los libros de texto en dicha etapa, tal y como se explicita en el marco empírico de este informe.

## MARCO EMPÍRICO

La revisión de la literatura e investigaciones sobre los contenidos históricos y su aprendizaje en Educación Infantil, así como las conclusiones que hemos ido derivando de esta revisión, nos permiten esbozar el objetivo de investigación, la metodología, el diseño, el instrumento y el procedimiento general de análisis de la información:

### OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es determinar el grado de inclusión y adecuación de los contenidos históricos en los libros de texto de Educación Infantil, siendo la muestra escogida la compuesta por las editoriales más empleadas en esta etapa: Anaya y Santillana.

El diseño metodológico adoptado se fundamenta en los principios de la investigación no experimental o ex post-facto para el análisis del material curricular, más concretamente, un análisis descriptivo con el objetivo de proporcionar una imagen precisa de los contenidos que se pretenden desarrollar con el alumnado de la primera etapa (Bisquerra, 2009).

### RECOGIDA DE INFORMACIÓN: INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Ante el exponencial auge del tratamiento de la historia en Educación Infantil se consideró necesaria la creación de un instrumento que permitiera clarificar el área problemática. Por consiguiente, se diseñó un cuestionario formado por siete ítems tipo Lickert cuya escala de valoración oscila entre 1 (nada) y 4 (bastante). El fin es evaluar la integración y adecuación de los contenidos históricos en esta etapa educativa, abarcando la aproximación a las manifestaciones artísticas y culturales propias de un período histórico, las manifestaciones artísticas y



culturales del entorno más cercano (en este caso, la Región de Murcia) como ítem destinado a la valoración del sentido identitario, hasta la identificación de las principales formas de vida (vestimenta, alimentación, herramientas, costumbres, etc.), constituyendo la conciencia de cambio otro de los aspectos a valorar en las propuestas confeccionadas por los grupos editoriales.

Por otra parte, el proceso de validación del instrumento se llevó a cabo a través de una escala de valoración emitida por un docente de la etapa de Educación Infantil y por un profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, con el objetivo de emitir unos resultados fiables tanto a nivel metodológico como en relación a la temática objeto de estudio.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Entre los resultados obtenidos hemos de comenzar haciendo especial mención al tipo de contenidos históricos que se proponen a este alumnado. En primer lugar, entre las propuestas efectuadas por las editoriales se ha obtenido (véase Tabla 1) que aquellos más abordados pertenecen a la Prehistoria y a la Edad Media, siendo “Los Castillos” la temática más coincidente entre las distintas unidades de trabajo.

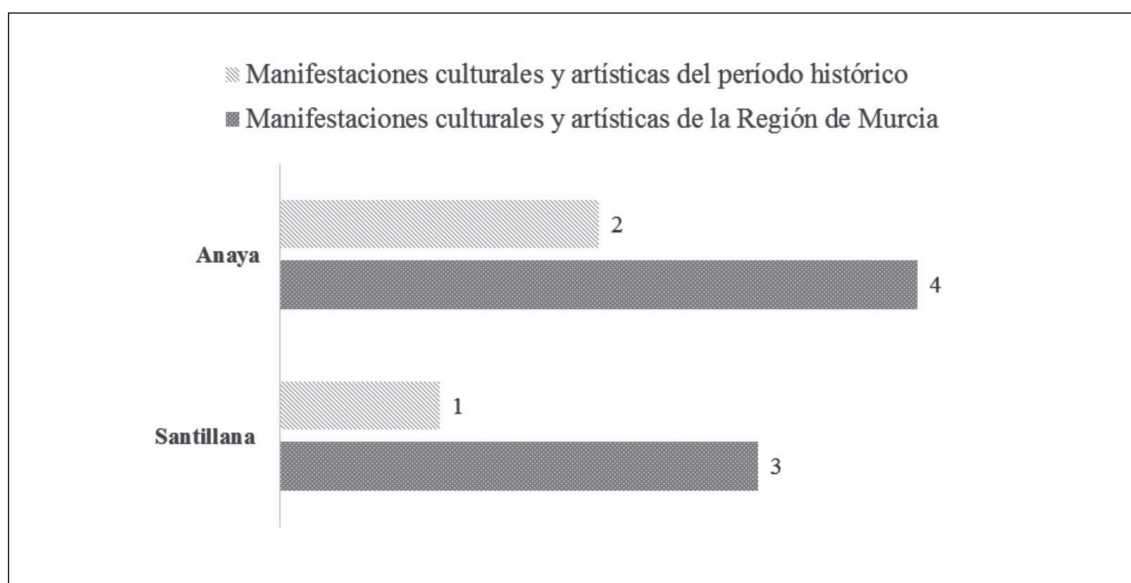
**Tabla 1. Contenidos históricos recogidos por las editoriales para el segundo ciclo de Educación Infantil**

Contenidos	Editoriales	
	Anaya	Santillana
Prehistoria		
Edad Media: Castillos		
Museos		

En cuanto a los contenidos propios de la Prehistoria, las propuestas efectuadas por los grupos editoriales presentan similitudes y diferencias en torno a su tratamiento didáctico en esta primera etapa educativa. Si bien analizamos la integración de las principales manifestaciones artísticas y culturales propias de este periodo histórico (véase figura 1), el grupo editorial Santillana y Anaya obtienen la máxima puntuación, al promover una aproximación al arte propio del Paleolítico y Neolítico. Este acercamiento se consigue mediante la identificación de las pinturas rupestres y de los principales monumentos megalíticos (Cromlech, Menhir, Dolmen), existiendo diferencias en su puesta en práctica, ya que Santillana utiliza el cuaderno de trabajo del alumno y Anaya lo integra como material complementario para que sea el docente quien efectúe una correcta utilización del método por proyectos.

Además, la presentación de estas manifestaciones artísticas se concreta en la utilización de fuentes iconográficas fundamentadas en este periodo, especialmente, en el grupo editorial Anaya, donde a su vez, quedan integradas en el vocabulario específico de esta unidad de trabajo. Por el contrario, Santillana realiza una exposición del patrimonio tangible (herramientas, arte rupestre, monumentos megalíticos) a través de pictogramas y dibujos, obviando la importancia de complementar estos recursos con imágenes reales de los mismos para una adecuada presentación de las fuentes patrimoniales. No obstante, las manifestaciones propias de este periodo en la Región de Murcia no son incorporadas desde ninguna de las editoriales, aunque Anaya sugiere en el proyecto el tratamiento de una zona arqueológica próxima al alumnado, como recurso para integrar en la enseñanza de la historia (véase figura 1).

**Figura 1. Integración de las principales manifestaciones artísticas y culturales del período y del entorno cercano**

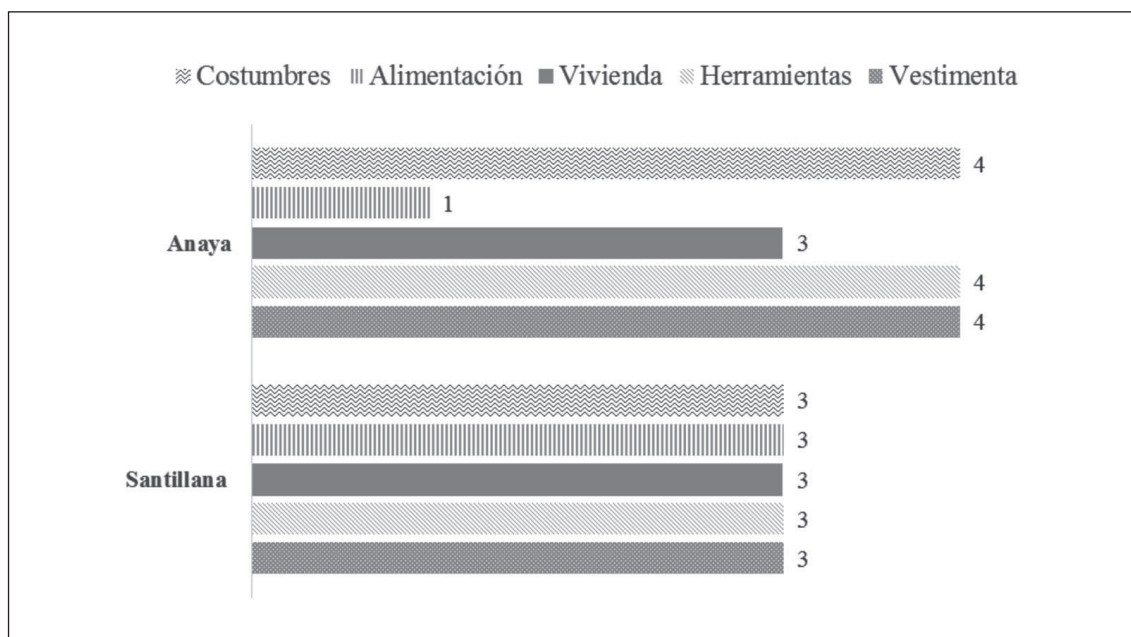


Por otra parte, la identificación de las principales formas de vida y costumbres se enfoca adecuadamente por las distintas editoriales (véase figura 2), fundamentalmente por el grupo Santillana, que incluye como contenidos las herramientas empleadas, la vestimenta y su elaboración, la vivienda y el tipo de alimentación del grupo social analizado, integrando la conciencia de cambio de forma simultánea. Por el contrario, Anaya lo aborda con el material complementario que adjunta, pero no se contempla dentro del trabajo individual del alumnado.

En cuanto a las principales características del método por proyectos en este periodo, el material curricular que obtiene la máxima puntuación es Santillana. Esta editorial parte de los

conceptos previos del alumnado para introducir los contenidos históricos mientras que incorpora sus intereses para complementar la propuesta elaborada, finalizando con la reflexión e integración de los aprendizajes alcanzados.

**Figura 2. Identificación de las principales formas de vida de la Prehistoria**

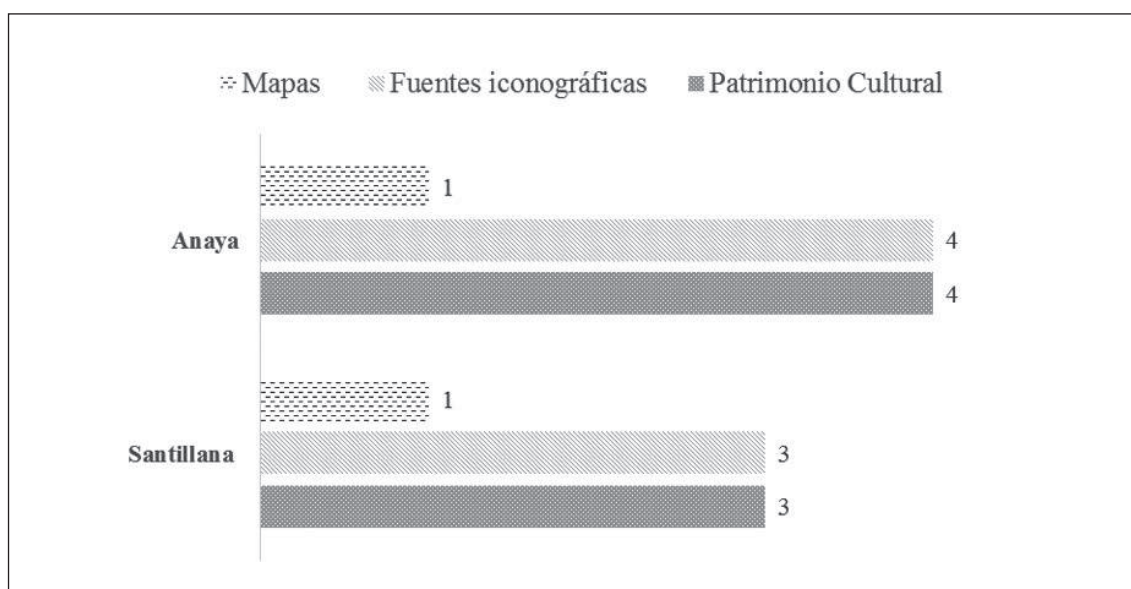


Los Castillos es otra de las temáticas más desarrolladas en esta etapa. Las manifestaciones artísticas y culturales propias de la Edad Media son planteadas por ambas editoriales mediante los castillos, destacando su variabilidad. La editorial Anaya incorpora un mayor número de fuentes iconográficas, abogando por la presentación del patrimonio cultural, de ahí que obtenga la máxima valoración en torno a los ítems reflejados en la figura 3. En cuanto a la identificación de las principales formas de vida, ambas editoriales reflejan las características del grupo social, haciendo especial hincapié al tipo de edificaciones y vestimenta. Por otra parte, tras la realización de un análisis exhaustivo se confirma que este periodo histórico se promueve desde la imaginación y la fantasía (grupo editorial Anaya), donde elementos fantásticos como brujas y magos son incorporados al desarrollo de esta temática. Si bien esta etapa se caracteriza por el empleo de estos elementos como recurso para captar la atención y participación del alumnado, no deberían ser empleados para tratar contenidos históricos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se podrían adquirir conocimientos erróneos y descontextualizados de los periodos históricos abordados con edades tempranas.

Por otra parte, en ningún caso se promueve un acercamiento de este periodo desde los vestigios más próximos al entorno. Por tanto, el desarrollo del sentido identitario a través del

reconocimiento de señas de identidad y de pertenencia al medio social en el que vive el alumno no son aspectos contemplados en las propuestas didácticas. Por el contrario, la conciencia de cambio se refleja a la largo del proyecto de Santillana en torno a distintas fichas de trabajo que fomentan una comparación entre el pasado y el presente, empleando elementos de la vida cotidiana para una aproximación más comprensible a estos contenidos.

**Figura 3. Recursos para la enseñanza de contenidos históricos en el proyecto “Castillos”**



En cuanto al establecimiento de las fases y características del método por proyectos, el material curricular que obtiene la máxima puntuación es Santillana. Esta editorial parte de las nociones previas del alumnado y finaliza con la reflexión e integración de los aprendizajes alcanzados.

Por último, la incorporación de las Ciencias Sociales en Educación Infantil también se aborda a partir del proyecto destinado a los espacios museísticos. Este vertebró su temática desde el empleo de obras pictóricas de carácter contemporáneo, de autores principales, tanto del ámbito nacional como internacional, así como desde las técnicas artísticas empleadas por los mismos. Por tanto, se excluye la visión del museo arqueológico e histórico como lugar de conservación y divulgación del patrimonio tangible, especialmente, de fuentes objetuales como elementos indispensables para la sensibilización hacia los mismos.

## IMPPLICACIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

El presente estudio pone de manifiesto la incipiente corriente en la enseñanza de la historia en Educación Infantil a través de proyectos esbozados por los principales grupos editoriales.

En las unidades de trabajo analizadas, la Prehistoria y los Castillos son los ejes en los que vertebrar el conocimiento de épocas pasadas y configurar el aprendizaje desde un enfoque globalizador. Si bien algunos proyectos fomentan el acercamiento a estos contenidos desde una visión integral y adaptada al alumnado, otros efectúan una aproximación a la historia de modo superficial, valiéndose de ella como recurso para sustentar el aprendizaje del resto de áreas, pero obviando los contenidos históricos como objeto de estudio. O bien la historia es incorporada a través de hechos fantásticos, haciendo de la imaginación y de la fantasía elementos indispensables para su tratamiento en Educación Infantil. Por otra parte, la introducción del patrimonio material e inmaterial del entorno próximo al alumnado, por el que aboga la normativa vigente, es eliminada de las propuestas didácticas, a pesar de ser un pilar fundamental en el que edificar la construcción del sentido identitario.

Es por todo ello, y dada la dificultad cognoscitiva asociada a la comprensión del hecho histórico, que se deben promover proyectos de trabajo que partan de los conceptos previos del alumnado, permitiendo un conocimiento auténtico de la historia a través de la utilización de recursos activos y propios de la investigación. Ello implica el uso de fuentes, la búsqueda y selección de información, así como la inclusión de salidas e itinerarios didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a un alumnado en pleno proceso de adquisición de nociones espacio-temporales. Por consiguiente, se hacen imprescindibles recursos que aboguen por una historia viva, que induzcan al alumnado a la exploración, al análisis y reflexión, y cuya adquisición requiere de la complementariedad entre la educación formal y no formal, comprendida como un espacio educativo destinado a la recreación histórica y de los vestigios del pasado, y por tanto, por una formación integral del alumnado.

En definitiva, se han de plantear proyectos que promuevan un cambio metodológico en la enseñanza de la historia, que contribuyan a la construcción del pensamiento histórico y a fomentar actitudes de conservación y protección del patrimonio cultural, todo ello sin olvidar la importancia de partir del entorno más cercano, pues sin éste, no sería posible la construcción de identidades cada vez más complejas y globales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la historia*. Madrid: Akal.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó
- Gil, J. y Rivero, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil, *Clio. History and History teaching*, 40, 1-10. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf>

- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/133779829310.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/133779829310.pdf)
- Pagès, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, (pp. 140-154). Medellín: Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 7-13.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE (Boletín Oficial del Estado), 4, de 4 de Enero de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

# EL MOVIMIENTO INTERNACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS: UN EJEMPLO DE CIUDADANÍA COSMOPOLITA Y DERECHOS HUMANOS

**Joseba I. Arregi-Orue**

**Ana Isabel Ugalde**

Departamento de Didáctica de las CCSS.  
Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU  
josebasonia@yahoo.es

Los Pueblos indígenas (de aquí en adelante PI) encarnan la diversidad ecológica y cultural del planeta conformando un actor colectivo emergente en la política internacional de estas primeras décadas del siglo XXI (Arregi, 2014). Este movimiento mundial indígena, que representa a 300 millones de personas en todo el mundo, ilustra el carácter cosmopolita de culturas frecuentemente tildadas de pre-modernas y tradicionales.

Esta calificación, que ilustra estadios precedentes del desarrollo dentro de la narrativa eurocéntrica, es especialmente preocupante porque, a través de la historia, ha resultado en casos de graves violaciones de derechos humanos que afectan a los PI (Anaya, 2006). Entre estas violaciones es de resaltar la eliminación de culturas indígenas, eufemísticamente llamada “etnocidio”, que Churchill (1993) considera un intento de evitar la categoría de genocidio-cultural. Este hecho es habitualmente silenciado en la historia oficial (Mariotto y Pages, 2014) y los planes de formación del profesorado, tanto de Latinoamérica como del estado español.

Nuestra comunicación pretende “descubrir” un escenario, que la historiografía occidental construye como una realidad encubierta (Dussel, 1996). Se trata de descolonizar el currículum e integrar este caso de ciudadanía cosmopolita, basado en los derechos humanos, en nuestro programa de formación del profesorado. Así pues, los PI, como caso de ciudadanía global y propuesta de descolonización del currículum, constituyen el eje principal de este artículo.

En una dimensión más propia de la Didáctica de las Ciencias Sociales se trata de generar un conflicto cognitivo mediante la presentación de una dimensión transnacional y cosmopolita de los pueblos autóctonos de las Américas. El objetivo es que el alumnado, tras una exposición a esta “historia encubierta”, reconfigure y reconstruya una realidad que las Ciencias Sociales a menudo describen como “pretérita”, “minoritaria”, “folclórica”, “local” y “tribal”.

La iniciativa de concienciación y “descubrimiento” descrita pretende mostrar personajes y procesos históricos cercanos, resaltando la existencia de actores colectivos novedosos, actuando en una temática contemporánea que vincula hechos históricos con agendas políticas globales, todo ello en un campo como el de los derechos humanos que nos vincula directamente



con la ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1997). La hipótesis de partida es que bajo la denominación genérica de PI se encuentra un movimiento indígena internacional de carácter transnacional, que ha realizado su labor política consciente de las oportunidades ofrecidas por 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), que han contribuido de forma importante a la creación de una estructura global de derechos humanos (UNESCO, 2007). El caso indígena nos sirve también para ilustrar el concepto de empoderamiento ciudadano mediante el desarrollo de la agencia (*agency*), un concepto profundamente vinculado a las Ciencias Sociales y al desarrollo de la ciudadanía democrática. La agencia se refiere, no a las intenciones que la gente tiene de hacer cosas, sí a su capacidad de hacerlas. Por eso la agencia implica una dimensión de poder (Ema, 2004) y su ejercicio fundamental en el ejercicio de la ciudadanía cosmopolita.

## CIUDADANÍA E INTERCULTURALIDAD

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).

La integración de la temática indígena en el Minor de Interculturalidad desarrollado en la Escuela de Magisterio de Vitoria constituye una iniciativa innovadora en el área de formación del profesorado al coadyuvar en el desarrollo de una conciencia ciudadana cosmopolita, basada en derechos humanos, que constituye una dimensión ignorada y habitualmente silenciada en la historia oficial (Mariotto y Pages, 2014). Así, los PI nos permiten introducirnos en la compleja temática de la ciudadanía global, a la vez que construimos una propuesta de descolonización del currículum que haga posible una ecología de saberes (Boaventura-Santos, 2010), capaz de plantear alternativas al pensamiento abismal característico (Ayestarán y Márquez-Fernández, 2011) del modelo capitalista y eurocentrista imperante. Estas líneas de acción concuerdan con las sugerencias hechas por la Nobel de la Paz, Rigoberta Menchu, de avanzar en la interculturalidad y generar un cambio educativo real que conceda presencia y protagonismo a los PI en las narrativas sobre ciudadanía cosmopolita (Amnistía Internacional, 2007).

Esta comunicación ofrece una narrativa novedosa centrada en la emergencia de un nuevo actor internacional capaz de impulsar la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), como documento singular de reconocimiento de derechos colectivos a nivel internacional, que complementa otros instrumentos legales de carácter más individual.

El relato pretende resaltar el papel de los pioneros que plantearon la vía de los antiguos tratados como herramienta de defensa de los derechos de los PI, siguiendo por la figura de George Manuel que, consciente de la dimensión internacional y de las oportunidades ofrecidas por la emergencia de una ciudadanía cosmopolita, inicia el movimiento indígena internacional, resaltando los avances conseguidos en 1989 y finalizando con la declaración de 2007.

## **PASADO LEJANO DE LA RESISTENCIA INDÍGENA INTERNACIONALIZADA**

Los antecedentes históricos se remontan a los intentos protagonizados por el iroqués Chief Deskahé y el Maori Chief Ratana, que constituyen el primer hito histórico en esta narrativa de ciudadanía cosmopolita emplumada. Ambos líderes indígenas iniciaron su actividad en 1923, conscientes del potencial que encerraban los tratados firmados por las diferentes potencias coloniales con los PI, y presentaron por primera vez en la historia sus reivindicaciones indígenas a la Liga de Naciones. Además, se encontraban esperanzados por la novedosa propuesta de autodeterminación lanzada por el presidente Wilson y por el papel de esta nueva institución internacional como mediadora en situaciones de conflicto entre 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 civil suiza de la época, que mostró mayor comprensión que los políticos de la Sociedad de Naciones presos de intereses de estado.

## **PASADO CERCANO Y LAS DÉCADAS DE LOS SESENTA Y SETENTA**

La emergencia de nuevos estados favoreció la explotación de recursos en todo el planeta como forma de potenciar la industrialización-modernización y alcanzar el desarrollo de una nación-estado. El proyecto de desarrollo se constituyó durante los años sesenta en mantra universal, convirtiendo a los territorios indígenas en “nuevas fronteras” cuya explotación va acompañada por denuncias de genocidios y etnocidios.

El panorama dominante de la época 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 fueron objeto de políticas de bienestar social y desarrollo. Sus derechos sólo se consideraban de carácter individual y, siempre, bajo la responsabilidad del Estado.

Este escenario, tremendamente negativo, cambia durante la década de los 70 del pasado siglo, lucha contra la asimilación y a favor de los derechos sobre los territorios y se convertirá

en el 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. En este contexto comienza a fraguarse un discurso contrario a la superioridad del hombre blanco y de crítica al desarrollismo

La actividad indígena generará dos importantes acontecimientos en el área de los derechos humanos 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. Y por otra, en 1975 se crea el Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas (CMPI) que actuó como vertebrador del movimiento global de los pueblos indígenas y que se desarrollaría en los años posteriores.

En 1977 se realizaron 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.

## **PASADO RECIENTE Y LA INCIDENCIA INDÍGENA EN EL ENTRAMADO INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS**

En 1980 la ONU aceptó la creación del Grupo de Trabajo de Poblaciones Indígenas que actuó como “locus” principal en torno al que se estructuraron las iniciativas del movimiento indígena en el espacio ONU.

Fruto del trabajo persistente y continuado de la diplomacia indígena, 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 aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que apostó de forma contundente a favor del reconocimiento del valor intrínseco de las culturas indígenas y romper 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.

Junto a los avances anteriormente mencionados debemos incluir otros tres auténticos hitos en el ámbito de los Derechos Humanos:

1. la puesta en marcha del Foro Permanente de las Poblaciones Indígenas (2001),
2. 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.

## CONCLUSIONES

La crónica del surgimiento de los PI como un actor emergente transnacional ofrece la oportunidad de vincular agendas globales con resistencias locales. Este vínculo nos permite ilustrar un caso de actores que inicialmente presentan agendas locales pero que en el desempeño de su actividad política son capaces de concienciarse y utilizar la ciudadanía cosmopolita como una herramienta de defensa de sus derechos en un mundo globalizado.

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.

Por último, en un plano más propio de la Didáctica de las Ciencias Sociales esta experiencia de ciudadanía cosmopolita emplumada nos permite vincular retos actuales con sucesos históricos, trabajando simultáneamente similitudes y diferencias entre culturas, espacios geográficos y diferentes periodos históricos y profundizando en los elementos de continuidad y cambio que se reflejan en la agenda indígena y el desarrollo de su actividad política.

La estructuración del relato en pasado lejano, pasado cercano y pasado reciente permite a los estudiantes situarse en un plano accesible y adentrarse en las complejidades del tiempo histórico. Simultáneamente, acceden a una experiencia que ilustra un procedimiento cívico y democrático en el escenario internacional, familiarizándose con la ONU como institución internacional (alfabetización institucional), las causas y los efectos de la participación indígena internacional, en clave cosmopolita.

En el debate producido tras el desarrollo de la experiencia se destacó la novedad del caso indígena y de este relato. Los estudiantes resaltaron la evolución desde un inicio con el desarrollo de políticas etnocidas en el marco del desarrollo-modernización imperante en los años sesenta y setenta, a una culminación con el establecimiento final de un marco garantista internacional de la identidad y derechos de los PI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amnistía Internacional (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Consultado el 30 de noviembre de 2013, en [http://www.comunidadescristianasdebase-murcia.com/documentos/manifiesto\\_educacion\\_para\\_ciudadania.pdf](http://www.comunidadescristianasdebase-murcia.com/documentos/manifiesto_educacion_para_ciudadania.pdf)
- Anaya, J. (2006). Los Derechos de los Pueblos Indígenas. En M. I Berraondo (Ed.), *Los derechos de los pueblos indígenas: esperanzas, logros y reclamos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Arregi, J. (2014). *Diplomazia Lumaduna. Erbeste Ekintza Indigenaren Historia Laburra* (vol. 73). Bilbao: Deusto Digital.
- Arregi, J. (2013). Diplomacia Emplumada. Una visión desde Euskadi. En A. Ugalde, *América Latina en la turbulencia global: retos, amenazas y oportunidades. 1 Jornadas de Estudios sobre América Latina y el Caribe*. Leioa: EHU-UPV.
- Arregi, J. (2012). *Ama Lurraren Zaindari Lumadunak. Herri Indigenak Nazioartean*. Bilbao: PrintHaus S.L.
- Ayestarán, I. y Márquez-Fernández, Á. B. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 7-15.
- Brisk, A. (2009). *De la tribu a la Aldea Global*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- 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/csq/index.cfm?id=28.3>.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Trilce.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En F. de-Alba-Fernández Árbol, F. García-Pérez Árbol y A. Santisteban Fernández (Coords.), *Educación para la Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 37-46). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Dunbar-Ortiz, R. (2006). The First Decade of Indigenous Peoples at the United Nations. *Peace and Change*, 1, pp. 58-74.
- Dussel, E. (1989). Del descubrimiento al desencubrimiento. En H. Dieterich (Ed.), *Nuestra América contra el V Centenario*. Tafalla: Txalaparta.
- Menchu. R. (2002). El Sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón, *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: GRAO
- Mariotto, O. y 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. Pagès 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.

Mercado, A. (2015). Medios indígenas transnacionales: el fomento del cosmopolitismo desde abajo. *Comunicación y sociedad*, 23, pp. 171-193.

Pages, J. y 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](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/1b_span.pdf)

UN Economic and Social Council (2007). General assembly adopts declaration on rights of indigenous peoples; 'major step forward' towards human rights for all, says president. Accesible en <http://www.un.org/pres>.

# EVALUACIÓN DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS IDENTITARIAS: DEL “OUR IDENTITY” AL “IDENTITIES”

M<sup>a</sup> Consuelo Díez Bedmar  
Universidad de Jaén  
mcdiez@ujaen.es

Sentir el reconocimiento social para alguien que se identifica con las características identitarias mayoritariamente aceptadas dentro de las culturas y sociedades de las que forma parte, es fácil. La propia cultura en la que vive lo define, marca los parámetros de evaluación, y asigna valoraciones y niveles de aceptación. En este sentido, Warren (2000, pp. 99-100) ya señalaba que “Las relaciones con las/os demás son el eje desde donde cada cual se conoce a sí mismo”. Desde este punto de vista, quienes se están formando para ser maestros y maestras en Educación Primaria tienen que cambiar su identidad de estudiante, y a veces no solo del Grado en Educación Primaria, sino de idiomas, deportes, música... con referencias propias a “yo soy de...” (sintiéndose especialistas más que tutores y tutoras de grupo), para convertirse en personas que van a mediar en la construcción de identidades de otras personas y colectividades. Esta opción del “yo soy de...” podría ser además, una forma de autodefensa, consciente o inconsciente, frente a esta responsabilidad que se entiende como propia de la persona que tutoriza el grupo-clase y que sería, según normativa, de quienes más horas pasan en el aula (aunque esta realidad tampoco sea siempre así) y, por tanto, a quienes la sociedad hace responsables con respecto a elementos de convivencia y cohesión de grupo, de manera que se identifiquen con el grupo socio-cultural del que pasan a formar parte.

En este proceso, y para la asunción de este rol de mediador o mediadora en el conocimiento y adquisición de identidades complejas, la Didáctica de la Ciencias Sociales y, en concreto la Didáctica de la Historia y la ciudadanía tienen un papel fundamental, ya que es a través de esta materia curricular de formación del profesorado desde la que se construye, de manera crítica, y se toma de conciencia de la diversidad cultural e identitaria tanto en el espacio, como en el tiempo histórico, además de adquirirse la conciencia de los cambios que se producen en el tiempo.

Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural y ciudadana respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas ni culturales. Frente a ello, las sociedades históricas configuran una serie de símbolos, códigos, imágenes, esencias e identidades que tienen continuidad en el tiempo y espacio, pero son construcciones guiadas por los grupos sociales dominantes que actúan de forma subconsciente y configuran una identidad colectiva (García Ruiz, 2012). Al mismo tiempo, los grupos



de poder y control crean un sistema de símbolos con los cuales mantener el orden cultural, y social y sus posiciones jerarquizadas. En este sentido, también las instituciones educativas pueden servir, si no parten del planteamiento de los porqués y los cómo, para reconocer solamente unos valores sociales determinados construidos en función de lo diferente y excluyente que aún aparece de soslayo en los currícula educativos por no estar “dentro” de las homogeneidades sociales dominantes.

El principio de identidad de las Ciencias Sociales ayuda a comprender este proceso, ya que es un instrumento esencial para la correcta comprensión de las transformaciones estructurales y de las dinámicas sociales que suceden en el tiempo y caracterizan las diversas situaciones que se generan en espacios concretos. Cada momento histórico (incluido el presente) tiene un universo mental concreto. Es decir, cada época y cada espacio ha tenido y tiene su propio código de valores sociales y culturales. Por ello, cualquier tipo de identidad es intrínseca a todo momento pasado y presente, pues la sociedad es dinámica y orgánica, y modifica constantemente sus códigos sociales y culturales (Juárez y Díez, 2015).

Este planteamiento hace que, enfocado el currículum de Didáctica de la Historia hacia una Historia Intercultural y una educación intercultural reflexiva, crítica, y hacia un currículum globalizador (Guijarro Ojeda, 2006), desarrollemos la necesidad de cuestionar posturas extremas y poco democráticas que tratan de imponer una identidad única, la cual atenta contra la diversidad, y por ende, contra la dignidad, la libertad y la igualdad de las personas, más aún cuando desde 2008 la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural indicó que “La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona”. ¿Estamos preparando para esa defensa de la diversidad cultural? ¿Son conscientes quienes se forman para formar de que van a abordar elementos culturales que, a veces, sirven y han servido para discriminar? Mientras en nuestra sociedad exista la discriminación en sus diversas expresiones seguirá evidenciándose el fracaso de estas políticas que apuestan por construir las competencias necesarias para la convivencia ciudadana (Rodríguez Ledesma, 2008).

Ahora bien, ¿cómo podemos comprobar si el alumnado del Grado en Educación Primaria ha pasado del “Our Identity”<sup>1</sup> al “Identities”? ¿Será capaz de no presentar “nuestra” identidad como la única válida y culturalmente aceptable e integrar identidades culturales en diversos espacios y tiempos históricos diferentes?<sup>2</sup>. ¿Serán, quienes egresan de nuestras titulaciones,

1 El concepto “Our identity” se utiliza aquí como una crítica a las propuestas del programa Horizonte 2020, que sigue apostando por la creación de una única identidad europea en lugar de analizar las identidades complejas existentes en las diferentes construcciones grupales y personales.

2 Para REY (2009) la mayoría de aprendices, cuando acaban su formación profesional en la universidad, no están satisfechos y consideran que no están preparados para enfrentarse a la complejidad de la realidad profesional. Por otro lado, hemos de tener en cuenta que los saberes profesionales, de naturaleza cognitiva, están explicitados en un currículo que no deja de ser al mismo tiempo un dispositivo histórico-social. Por otro lado, existe una gran dificultad para plasmar los saberes profesionales en un currículo de formación de manera equilibrada debido, entre otros aspectos, a los códigos emocionales, no lingüísticos, etc. (Berliner, 2004).

que aparente y normativamente ya no son especialistas, competentes para afrontar realidades culturales diversas? ¿Se está consiguiendo la asunción de responsabilidades como profesionales de la educación con competencias sociales, culturales y ciudadanas? ¿Son conscientes de que van a abordar elementos culturales que, a veces, sirven y han servido para discriminar y que esto afecta a la convivencia ciudadana? ¿Identifican los símbolos, códigos, imágenes, esencias e identidades que tienen continuidad en el tiempo y espacio, pero son construcciones guiadas por los grupos sociales dominantes que actúan de forma subconsciente y configuran una identidad colectiva? ¿Asumen su responsabilidad y papel activo en la modificación constante de códigos sociales?

El ser consciente de que nuestra propia identidad impide el análisis crítico y la consciencia de los estereotipos y prejuicios que generamos y que reflejamos en la alteridad, requiere el trabajo en identidades complejas, que les llevarán a replantearse cuestiones propias para poder abordar otras identidades, con los menos prejuicios y estereotipos posibles, o al menos, siendo conscientes de ellos, respondiendo a la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, en sus objetivos 3, 4, 6, 7 y 11, sobre todo, y concretamente a la competencia 5.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No cabe duda de que todos y todas trabajamos en este sentido. Por eso, la asignatura en la que se está realizando el estudio se definió, siguiendo la normativización del curriculum establecido por la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, y por lo que respecta a la problemática que nos ocupa, de la siguiente manera:

**Tabla 1. Relación entre competencias y objetivos**

RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE FORMACIÓN DIDÁCTICOS DISCIPLINAR ASIGMADAS CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA ASIGNATURA		
Descriptor de Dublín	Competencias BOE	Objetivos de la asignatura
1, 2, 3, 4, 5	7, 9, 10, 12,13	Comprender los principios básicos y la epistemología de las Ciencias Sociales, en relación a la Historia y a la ciudadanía, identificando el conocimiento social como producto de una construcción mediante la aplicación del método científico y el valor formativo de la Historia con perspectiva de género en Educación Primaria
1, 2, 3, 4, 5	7, 8, 10, 11, 13	Tomar conciencia de las potencialidades educativas de la didáctica de la Historia y la ciudadanía, y de la relación existente entre los distintos enfoques y la conformación de concepciones diferentes de la realidad con o sin perspectiva de género, tanto de manera individualizada como mediante un análisis integrador de las mismas
1, 2, 3, 5	8, 9, 10,13	Comprender los procesos de construcción del conocimiento histórico y del mundo social y ciudadano, a través y los principales problemas y sesgos detectados por la investigación educativa en el alumnado de primaria.
2, 4	8, 11	Analizar programaciones, por ciclos, sobre contenidos de Historia y Educación para la ciudadanía para las distintas etapas de la Educación Primaria, y la inclusión o no en ellas de la perspectiva de género
2, 4, 5	8, 13	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de índole histórica, social y cultural, tanto individualmente como en colaboración.
1, 2, 3	7, 8, 9, 10, 11, 13	Revisar en el pensamiento del alumnado los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión de la Historia y la ciudadanía que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social.
1, 2, 4	7, 8, 9, 10, 13	Conocer distintos modelos de enseñanza-aprendizaje para Historia y ciudadanía y su utilidad en función de los objetivos perseguidos en esta asignatura
1, 2, 3, 4, 5	8, 9, 10, 13	Identificar, clasificar y elaborar tipologías de actividades de aprendizaje, para la enseñanza de la Historia, la cultura y la ciudadanía, integrando las nuevas tecnologías, tanto informáticas, como audiovisuales, así como la elaboración de unidades de programación de contenidos propios del área de conocimiento
1, 2, 3, 4, 5	7, 8, 9, 10, 13	Conocer y utilizar el lenguaje, los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos de investigación-verificación de la Historia y la ciudadanía como forma de aproximación crítica al mundo social, con perspectiva de género.

RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE FORMACIÓN DIDÁCTICOS DISCIPLINAR ASIGMADAS CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA ASIGNATURA		
Descriptor de Dublín	Competencias BOE	Objetivos de la asignatura
5	13	Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa en la enseñanza de la Historia y la construcción de la ciudadanía y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
1, 2, 3, 4, 5	7, 8, 9, 10,11, 12, 13	Adquirir actitudes y comportamientos comprometidos con la ciudadanía global a través de la comprensión de las respuestas que dan las sociedades a determinadas situaciones y las transformaciones que ello genera, fomentando la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias en la comprensión de la sociedad sin discriminaciones por razón de sexo, cultura, religión, etc.
1, 2, 3, 5	8,9	Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la didáctica y la epistemología de la Historia, exponiendo los procesos de la conceptualización del tiempo en general y el tiempo histórico en particular (sucesión, simultaneidad, duración, ritmo, causa-efecto...etc.)
3,4	8, 9, 13	Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico, elaboración de hipótesis etc.)
1, 2, 3, 4	7, 8, 10, 11	Reflexionar sobre la construcción de valores sociales mediante el análisis de la realidad social y del conocimiento histórico, para promover el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social.
2, 3, 4	7, 9, 10, 11	Saber adaptarse a los cambios sociales, económicos y culturales y saber aplicarlos al conocimiento propio de las ciencias sociales

**Tabla 2. Resultados de aprendizaje de la asignatura en relación a la temática abordada**

Resultado 3 (competencia 8)	Aplicar conocimientos y comprenderlos en su futura profesión
Resultado 4 (competencia 8)	Poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de las ciencias sociales
Resultado 6 (competencia 10)	Reunir e interpretar datos relevantes de educación democrática de la ciudadanía para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
Resultado 7 (competencia 10)	Comunicar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
Resultado 8 (competencia 11)	Fomentar la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias en la comprensión de la sociedad sin discriminaciones por razón de sexo, cultura, religión, etc.
Resultado 9 (competencia 11)	Conocer y utilizar el lenguaje, los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos de investigación-verificación de las ciencias sociales como forma de aproximación crítica al mundo social y así poder valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos
Resultado 13 (competencia 13)	Revisar en el pensamiento del alumnado los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social.

Para entender el proceso y las claves de esta adquisición, hemos realizado a lo largo de los últimos cursos pruebas competenciales en forma de situaciones problema, cuyo resultado se ha triangulado con la autoevaluación competencial en cuanto a los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura en este sentido, y el porcentaje de éxito alcanzado en la asignatura Didáctica de la Historia y Ciudadanía del grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, buscando la respuesta a la siguiente cuestión: ¿Es posible para una persona que estudia para ser agente de cambio en los procesos de enseñanza descubrir esta realidad y convertirse en competente para afrontar realidades culturales diversas? Y si es así, ¿será consciente de ello?

Para entender el proceso y las claves de esta adquisición, hemos realizado a lo largo de los últimos cursos pruebas competenciales que buscaban analizar la viabilidad, o no, de las metodologías de aula empleadas, en la prueba final de la asignatura. Se han presentado situaciones problema que exigían, para su correcta resolución, evidenciar sus capacidades para:

- a. La toma de decisiones y la asunción de la propia responsabilidad con la respuesta, en función de sus roles sociales como futuros docentes y de su edad, por medio de algún instrumento, como la observación y argumentación en un debate o en un trabajo de reflexión
- b. Evidenciar que el soporte de muchos de nuestros elementos culturales es, precisamente, el contexto físico en el que se desarrollan, y poder evaluar si es consciente de que nuestra cultura y muchas de sus manifestaciones están directamente relacionadas con el espacio en el que se producen (Díez, 2012).

Para llegar a conclusiones válidas, se muestran las respuestas del alumnado, referidas a este ítem, y que responden a los resultados de aprendizaje establecidos para la asignatura, además de dos de las pruebas competenciales diseñadas, y los porcentaje de éxito obtenidos en su contestación, así como las respuestas el último día de clase a las primeras cuestiones plantadas. La comparación entre ellas, por medio de la triangulación nos ofrece la respuesta al planteamiento inicial de esta comunicación, así como los pros y contras que han sido destacados por el alumnado del Grado en Educación Primaria, y el porcentaje de éxito.

La metodología de análisis se está desarrollando tanto a través de métodos cuantitativos como cualitativos. Para el análisis de datos cualitativos, se está utilizando el paquete informático MAXQDA 2012, en su versión de prueba, a fin de establecer un corpus conceptual, y establecer etiquetas de indicadores de significación nos ayuden a entender la gradación en la evaluación conceptual, así como la función de los distintos tipos de identidades que se presentan en el estudio de identidades complejas.

Cuestiones con respecto a la temática que nos ocupa, planteadas en la autoevaluación (de las 11 que tiene el cuestionario).

Al finalizar esta asignatura me siento capaz de:

1 Aplicar el método científico para la construcción de la Historia y a la ciudadanía como disciplinas de didáctica específica con valor formativo en Educación Primaria, y analizarlas con perspectiva de género.
<input type="checkbox"/> Sí/No porque.....
2 Integrar y utilizar correctamente en sus propuestas didácticas distintos enfoques y concepciones de la Historia, siendo conscientes de que la elección de uno u otro conforma de manera diferente la realidad que se enseña y se aprende.
<input type="checkbox"/> Sí/No, porque.....
3 Identificar y exponer los procesos de construcción del conocimiento histórico y del mundo social y ciudadano en Educación Primaria existentes en distintas propuestas didácticas, ya sean propias o tomadas de otras fuentes.
<input type="checkbox"/> Sí/No, porque.....
6 Identificar, a través del análisis de los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión de la Historia y la ciudadanía que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social, que aparecen en el pensamiento del alumnado
<input type="checkbox"/> Sí/No, porque.....
11 Exponer y aplicar correctamente técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico, elaboración de hipótesis etc.), tanto para contenidos específicos como para favorecer el desarrollo de identidad cultural a través del conocimiento histórico y social.
<input type="checkbox"/> Sí/No, porque.....

## 2. RESULTADOS

El primer día de clase, el 78% de los y las estudiantes dejaron sin contestar las cuestiones planteadas. Indican, mayoritariamente, que no se sienten capaces de contestar y que esperan poder contestarlas al finalizar la asignatura.

El mismo cuestionario se vuelve a pasar el último día de clase.

Con respecto a la primera pregunta el 97,2% de la muestra total de los últimos 3 cursos responde que sí. En la justificación de su respuesta, los 5 conceptos que más le acompañan son, por orden de porcentaje de utilización por parte del alumnado: “método científico”; “investigar”; “concepción crítica”; “evaluar el proceso”, “herramientas”.

Para la segunda pregunta, el 95,8% de la muestra contestó que sí. Los núcleos conceptuales más utilizados han sido: “no es solo una verdad”, “distinto enfoques” “diversos puntos de vista” “elección” “consecuencias”

En la tercera cuestión, el 87,1% contestó que sí, pero hay que señalar que de este porcentaje, el 71,8 contestó sólo en relación a la identificación que se plantea en la cuestión, dando, en este caso, un resultado conceptual de: “diversas fuentes”, “distintas propuestas” “consciente” “depende del contexto” “epistemología”.

La cuestión número 6, arroja un porcentaje de éxito del 98%, con mayoría de contestaciones justificadas utilizando “en clase”, “prejuicios” “pluralidad” “analizar” “capacidad crítica”.

Por último, con respecto a la cuestión 11, última del cuestionario, aunque el 69,35 indica que sí, sólo el 1,4% lo justifica, indicándose en algunos casos que le da tiempo, y las justificaciones hacen referencia a “hemos trabajado” “he estudiado” “identidad cultural a través del conocimiento histórico y social” “base que necesita ser afianzada” “formular apropiadamente”.

De todo ello, podemos extraer que, en general, al finalizar el proceso la mayoría de los y las estudiantes se autoevalúan positivamente y son capaces de justificar por qué, aunque no tienen la seguridad de hacerlo correctamente (como se planteaba en la última cuestión). Destacan haber comprendido la necesidad de atender a identidades diversas, de maneras diversos enfoques y puntos de vista, de ser conscientes de que la elección de contenidos y materiales debe ser crítica, y que ésta tiene consecuencias en la creación y mantenimiento de prejuicios sociales y culturales.

Con respecto a la evaluación competencial, ponemos un ejemplo al respecto y las cuestiones que se plantearon respecto a identidades diversas:

- A continuación se presenta un extracto del Libro *Nada* (2011) de Teller-Janne (Páginas 19 y 20. Ed. Seix Barral.). Léelo atentamente.
- Identifica el tipo o tipos de familia que aparecen en el texto y explica dónde y por qué. ¿Hay algún estereotipo asociado?

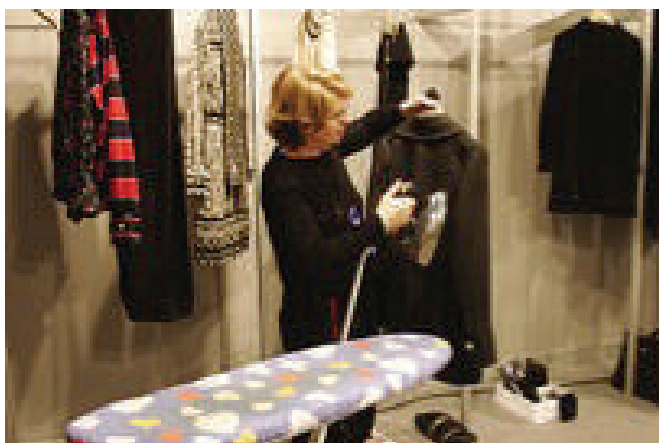


- Identifica los roles de género que aparecen, y la relación de éstos con la edad y la cultura. A continuación reflexiona... si Lady implica tratamiento a una mujer... ¿cómo y qué significa su aparición en el texto?
- Señala si el texto presenta una situación inter, pluri o multicultural, y explica por qué.

Hemos de señalar que el 85,2% contestó correctamente a las cuestiones planteadas, argumentando con éxito su respuesta, si bien es cierto, que, de este 85,2% solo las dos terceras partes contestaron a la segunda parte de la segunda cuestión, y de entre las personas que lo hicieron solo aproximadamente la mitad lo hizo correctamente.

Otra de las pruebas en este sentido fue:

- Cambios sociales y relaciones de género: ¿qué elementos y dimensiones de tiempo histórico debemos tener en cuenta para explicarlo en Educación Primaria? Aplícalo con las siguientes imágenes en la que se presenta a dos profesionales del planchado.



Planchadora en Italia. Planchador en Egipto.

En este caso, el 80% de las personas contestaron correctamente a los elementos y dimensiones de tiempo histórico. No obstante, dos terceras partes siguieron manteniendo en su ejemplificación los roles de género tradicionales, señalando que la fotografía del planchador en Egipto hacía referencia a que se debe trabajar la igualdad de género. Solo una tercera parte fue consciente y señaló que se debe contextualizar culturalmente en tiempo y espacio, y solo el 20% (un solo chico y las demás, chicas) fue capaz de indicar que en determinados países es solo un oficio masculino por razones culturales.

### 3. CONCLUSIONES

Si efectivamente se trabajan identidades diversas en el aula, paulatinamente se va adquiriendo consciencia de éstas y de los estereotipos y prejuicios que nuestra propia cultura, desarrollada en un espacio y en un tiempo, marcan en nuestra concepción del mundo. La formación inicial del profesorado requiere esta adquisición de capacidad crítica para poder tomar decisiones de manera consciente. Es posible realizar una evaluación competencial que sea gradual, siempre y cuando se establezcan parámetros claros, y estableciendo diferentes rúbricas que muestren distintas etiquetas identitarias: (edad, sexo, raza, cultura...) que aunque conjuntamente conforman nuestra propia identidad, configuran un crisol de identidades diversas que incluso pueden variar en espacios distintos y a lo largo de nuestra vida. Además, alguna de estas identidades son más identificables que otras, y de unas somos más o menos conscientes que de otras. La igualdad o desigualdad de género, por ejemplo, sigue siendo una de la que menos conscientes son a la hora de trabajar contextos culturales diferenciados. Es por ello por lo que consideramos necesario seguir trabajando en este sentido.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. En R. Batllori i Obiols, A. E. Gómez Martínez, M. Oller i Freixa y J. Pages i Blanch (Eds.), *De la teoria... a l'aula: Formació del professorat ensenyament de las ciències socials* (pp. 13-28). Barcelona.
- Díez Bedmar, M<sup>a</sup> del C. (2012). *Formación y práctica de la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico en docentes y discentes*. En M<sup>a</sup> C. Domínguez y P. García, (Eds.), *Tratamiento didáctico de las competencias básicas* (pp. 211-240). Madrid: Universitas.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2011). *La identidad como principio científico clave para el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. *Revista Didácticas Específicas*, nº 5. Disponible en [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/8545/46012\\_1.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/8545/46012_1.pdf?sequence=1); última consulta, 01-11-2015.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. En *Porta Linguarum*, 6, pp. 53-66.
- Juárez Ruiz, I. y Díez Bedmar, M<sup>a</sup> C. (2015). *Ecofeminismo, historia intercultrual e identidades: Aprendizaje crítico en las aulas de Educación Secundaria*. En Puleo, Tapia, San Miguel y Velasco (Coords.), *Hacia una cultura de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de género* (pp.495-502). Madrid.
- 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.

- Rey, B. (2009) *Les compétences professionnelles dans la transmission scolaire du savoir historique*. En R. M. Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 33-54.
- Rodríguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: UPN.
- Warren, Karen (2000). *Ecofeminist philosophy: a wester perspective on what it is and why it matter*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield.

# GÉNERO, CULTURA Y TERRITORIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LA DECONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS SEXUALES EN LA SERIE *SENSE8*

Antonio Rafael Fernández Paradas

Universidad de Málaga  
antonioparadas@hotmail.com

*“Una historia íntima donde el elemento fantástico es una mera excusa y se emplea hábilmente como gancho para atrapar en una narrativa con una estructura poco televisiva y dibujada a muy largo plazo”*  
(Izquierdo, 2015)

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Lito tiene como profesión trabajar como actor. Vive en **México** y es un homosexual que no ha salido del armario todavía, y sin perspectiva de hacerlo. Kala es **india**, y de rasgos indios. De clase media, es una farmacéutica, además de muy devota. Sun es de Koreana, economista, frágil, delicada y boxeadora. Capheus es natural de **Kenia** y trabaja como conductor de autobús en los suburbios. Riley es **islandesa**, pero está afincada en Londres y lo suyo es la música. Will es un duro policía de los **Estados Unidos**, pero un día tiene un desliz con Lito. Nomi es una transexual ciberactivista, blanca con una novia negra y también vive en Estados Unidos. Wolfgang es un ladrón, de familia de ladrones, y se le podría considerar bisexual. Juntos, protagonizan la serie *Sense8*.

Ocho personas, ocho sexualidades diferentes, y una ruptura con los estereotipos sexuales. Los hombres duros son menos duros; las mujeres son fuertes, físicamente hablando, y cada cual lleva su vida sexual, como quiere, como puede o como le dejan. A lo sumo, se nos antojan como un medio idóneo, en el marco de las Ciencias Sociales, para reflexionar sobre la construcción de los estereotipos sexuales, pero también, cómo los nuevos formatos televisivos

---

<sup>1</sup> *Sense8*, es un producción americana, en formato serie, cuyo guión y producción se debe a los hermanos Wachowski y J. M. Stracyński. Se estrenó el 5 de junio de 2015 en Netflix con una extensión de 12 capítulos.

están apostando por presentar a personas reales de carne y hueso, deconstruyendo los mitos y estereotipos sexuales con el fin de dar una “visión” lo más cercana posible a la realidad. Se da la circunstancia, además, de que los protagonistas de *Sense8*, viven en siete países diferentes (ocho aparecen en la serie, ya que varios de los protagonistas viajan), mostrando las relaciones que se establecen entre el género, la cultura y el territorio. En contraposición a los deconstrucción de los estereotipos sexuales, la serie recalca continuamente los estereotipos en el uso de paisaje, urbano, rural, marítimo, etc., ofreciendo un sinfín de posibilidades en el contexto de la didáctica de la geografía, como recurso educativo, docente, etc.

Con el análisis de *Sense8* pretendemos poner de manifiesto las realidades sexuales y la variedad de las mismas, y especialmente cómo una serie televisiva puede convertirse en un importante recurso para generar nuevas investigaciones, en este caso en el contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## LA EDUCACIÓN EN LOS MEDIOS

Vivimos en una sociedad fuertemente globalizada, cuya mediatización se ve acentuada por el decisivo papel que están desarrollando los medios de comunicación, Internet y las redes sociales, en la construcción de las personalidades y la configuración de las identidades individuales y grupales. En este sentido, según Sánchez Alarcón, “los medios de comunicación de masas determinan la percepción del mundo de los individuos más allá de su experiencia personal y cómo se sitúan éstos en sí mismos en su entorno” (Sánchez Alarcón, 2012, p. 555). Por lo tanto gran parte de nuestra conciencia sobre el mundo y los valores positivos sobre el mismo, los tomamos principalmente de tres vías posibles. Por un lado, de nuestro ámbito familiar y entorno más cercano; la formación que recibimos a través de nuestras propias experiencias y, finalmente, del mundo que percibimos a través de los medios de comunicación, que son “importantes medios moldeadores de nuestras percepciones e ideas, son empresas de concienciación que no sólo proporcionan información acerca del mundo sino manera de verlo y entenderlo” (Amat, 2011, pp. 7), amén de instrumentos por medio de los cuales construimos nuestro imaginario y de los que seleccionamos valores que incorporamos a nuestros roles como ciudadanos.

En este sentido, los medios de comunicación, como el cine, la televisión o las series, funcionan como otros elementos del pasado destinados a configurar los valores sociales, políticos, culturales de una determinada época. Sus funciones serían equiparables a las que pudo tener el nacimiento de la imprenta o el desarrollo de la estampa en la configuración de la realidad social del occidente cristiano. “El contenido de los medios consiste cada vez más en proporcionar las bases sobre las que los grupos y clases construyen la imagen de las vidas, significados, actividades y valores de otros grupos y clases; proporcionar imágenes,

representaciones e ideas en torno a las cuales la totalidad de la sociedad, compuesta por todas esas partes separadas y fragmentadas, pueda captarse como conjunto coherente. Ésta es la primera de las grandes funciones de los medios modernos: proporcionar y construir selectivamente el conocimiento de la sociedad (Masterman, 1993, p. 18)<sup>2</sup>. La problemática, se plantea cuando, ante tal saturación de información, el individuo asume como ciertas y verdaderas las realidades políticas, sociales, culturales y sexuales que los medios le manifiestan, incorporándolas a su propia vida. Ante tal situación, se requiere una revisión de las políticas relativas a la educación en los medios, ya que estos influyen directamente en el desarrollo y aprendizaje de los individuos. En definitiva, se hace necesario dotar a la ciudadanía de “una nueva alfabetización que les permita “leer” el mundo actual y construir y elaborar sus propios mensajes crítica y automáticamente” (Amat, 2011, p. 7). Aquí ocupa un lugar primordial el docente como medio para fomentar el pensamiento crítico<sup>3</sup> y la cultura audiovisual de los alumnos (González Gabaldón, 1999, p. 79), que “requieren una educación audiovisual que les alfabetice en los medios y en sus lenguajes, pero enfatizando su importancia como sujetos receptores que construyen su identidad, en parte a través de las representaciones televisivas” (Belmonte y Guillamón, 2008, p. 115).

Dentro del sin fin de posibilidades que ofrecen los medios como espejos en los que mirarnos, sin lugar a dudas, uno de los campos que ha tenido mayor trascendencia ha sido aquel que tiene que ver con la construcción de las identidades sexuales, los estereotipos homosexuales y los estereotipos de género. Una buena parte de las construcciones de género y sexuales, especialmente las de los homosexuales<sup>4</sup>, proyectadas por los medios se basan en la reiteración de estereotipos sexuales, que pueden ser tanto ciertos como falsos, ya que se eligen de entre el conjunto de posibilidades que “vienen” a categorizar a un colectivo. “El problema reside en que cuando la selección se fundamenta en prejuicios se crea un estereotipo falso, distorsionado, y generalmente negativo” (Amat, 2011, p. 6). ¿Cómo construir una identidad gay ante la ausencia de modelos positivos en los cuales reconocerse? Se preguntaba List Reyes en 2014.

2 Este mismo autor, plantea las siguientes cuestiones en relación al desarrollo de los medios de comunicación y su papel en sociedad (Le Masterman (1993). 1. **El elevado índice de consumo de medios**. La multiplicación de medios y de contenidos no ha llevado a la saturación de información. 2. **La importancia ideológica y el papel como empresas de concienciación** que tiene como una de sus consecuencias la creciente manipulación. Nos proporcionan información, no sólo del mundo, sino de cómo verlo y entenderlo. 3. **El creciente papel de los medios como agentes sociabilizadores** y por lo tanto su impacto en las formas de convivencia. En su labor de agentes sociabilizadores potencian estereotipos y roles sociales, además de promover, modas y estilos de vida, generalmente ajenos a las posibilidades reales de los espectadores.

3 Según Amat (2011), la educación en los medios tiene como objetivo estimular el pensamiento crítico del alumnado respecto a la sociedad en la que viven y en concreto, a los medios de comunicación de masas.

4 Con respecto a la representación de los estereotipos homosexuales en el cine, Peña Zerpa afirma que “en general, destaca en los años 70 el estereotipo del mariquita o afeminado, el travesti y algunos adultos normalizados. En los 80 hay una tendencia a representar el gay como un villano o un atormentado; persiste el mariquita. En los 90 aparecen los activistas y el héroe gay seropositivo” (Peña Zerpa, 2014, p. 1).

*Sense8* se nos brinda por ello como un excepcional medio para el aprendizaje de las seis categorías sexuales que propone Williams (1990, p. 1) Aprender a identificar el sexo de las personas; 2) aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; 3) identidad de rol de género; 4) aprender las características y conductas de los padres; 5) aprender que juegos y actividades están ligadas a cada sexo y 6) adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distingues a hombres y mujeres”. Todo ello, ofertando una visión diferente a los tradicionales estereotipos sexuales, homosexuales en particular, y de género que podemos encontrar en formatos televisivos como por ejemplo *Queer as folk*, *Ellen*, o *Will y Grace*.

## ESTEREOTIPOS CINEMATOGRAFICOS Y ESTEREOTIPOS HOMOSEXUALES

Belmonte y Guillamón (2008), definen el estereotipo<sup>5</sup> de género como un conjunto “de ideas acerca de los géneros que favorecen el establecimiento de roles fuertemente arraigados en la sociedad”. Por su parte, Amat (2011, p. 5), entiende que un estereotipo es una representación que convierte algo complejo en algo simple [...] y que su función es justificar la conducta de un grupo en relación al grupo se valora” (Amat, 2011, p. 5). Son un medio mediante el cual los individuos pueden organizar y categorizar el conocimiento e información que éstos tienen sobre el mundo. Este proceso mediante el cual asumimos una “visión” de la realidad, la categorizamos, almacenamos en nuestra memoria interior y ponemos en práctica, según González Gabaldón<sup>6</sup> (1999), se produce gracias a un fenómeno en el que confluyen tres realidades: 1º el componente cognitivo, caracterizado por las informaciones que tengo al respecto. 2, el componente afectivo, donde tendrían cabida el conjunto de emociones y sentimientos que me produce, y 3 el componente conductual, que en función de los otros dos, incide en como me comporto. Cuando reconocemos a un individuo como miembro de un grupo, inconscientemente ponemos en marcha nuestra maquinaria mental social, que nos permite aplicar a esa persona las características, estereotipos, que creemos definen con carácter general al conjunto de individuos integrantes en colectivo. Berganza Conde apunta dos de las características básicas de los estereotipos “la representación simplificada de realidad y la resistencia al cambio” (Berganza Conde, 2006, p. 162).

5 Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Estereotipo es: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”

6 Esta misma autora, en relación a los estereotipos, apunta que “nos ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso nos facilitan datos para una determinada posibilidad de predicción de acontecimientos venideros. Es, en definitiva, un claro servicio que supone un ahorro de esfuerzos analíticos y sobre del tiempo y las preocupaciones que nos supondría el tener que enfrentarnos a un medio social siempre desconocido y novedoso, desordenado y caótico y tener que buscar en el él los datos que nos ayuden a dominarlo y adaptarnos” (González Gabaldón, 1999, p. 80).



En este sentido, es importante mencionar que, como tales construcciones que son, los estereotipos entran en colisión tanto con las nuevas masculinidades, como con la propia Teoría Queer. En la actualidad, “*queer* sigue haciendo referencia a lo raro, a lo que no casa con nada, a lo que no pega en ningún sitio. En definitiva, desdibuja las clasificaciones y se sitúa transversalmente en las categorías convencionales. Así, el calificativo *queer* puede hacer referencia a la mujer culturista, al pijo de Serrano que trabaja de mecánico, y al adolescente de origen africano que estudia arquitectura o filosofía. *Queer* como adjetivo significa que no existe una respuesta inmediata o sencilla a la pregunta “¿Tú que eres?”; que no hay un término simple o un lugar definido con el que o en el que se sitúen subjetividades, comportamientos, deseos, habilidades y ambiciones completas” (Ceballos, 2005, p. 167). Igualmente, desde el punto de vista de las nuevas masculinidades, “el hombre ha entrado en mundos que parecían exclusivos de la mujer: consume productos antes percibidos como exclusivamente femeninos (perfumería, cosmética, etc.), irrumpen en espacios que se representan como ocupados sobre todo por la mujer (el hogar, el cuidado de los hijos) y asume roles que hace una década no les atribuían con tanta facilidad” (Berganza Conde y Hoyo Hurtado, 2006). Así, por ejemplo, Capheus, cuida devotamente de su madre; Will salva a un niño negro de un disparo (en contra de lo que establecen las normas “del sentido común” de las personas que le rodean<sup>7</sup>; Sun se sacrifica por su hermano, asumiendo un papel patriarcal protector, al entrar en la cárcel por el delito de desfalco que éste ha cometido; y Riley es DJ en un mundo de hombres. Esta colisión entre las nuevas masculinidades, la teoría queer y los estereotipos, es altamente positiva, ya que enriquece el espectro social restrictivo que manifiestan los estereotipos en el cine y en las series que, poco a poco, como es el caso de *Sense8*, tenderán a ofrecer nuevas visiones y reflexiones.

Extrapolando la cuestión de los estereotipos al mundo del cine y de las series televisivas, estos, para que funcionen y conecten con el espectador, no deben presentar a personajes complejos, sino seres que actúen, piensen y se muevan según los roles asignados al estereotipo. Según Peña Zerpa, “en un personaje el estereotipo estaría compuesto de una serie de elementos materiales e inmateriales, desde la psicología, hasta las características de sus voz, la manera de hablar, la impostación o el susurrar. Otros elementos estarían relacionados con la manera de manejar el propio físico, la forma de caminar, de sentarse, los ademanes al hablar, la manera de mirar y también la vestimenta. Este amplio conjunto integrado por tan diversos elementos, se entronca con las fantasías propias de los individuos y la fantasía del mundo que los percibe como tales; además de los elementos de representación de la cultura, la literatura, el teatro y el mismo cine” (Peña Zerpa, 2014, p. 10). Este mismo autor, nos ofrece también una interesante reflexión sobre como se configuran los estereotipos homosexuales a base de paradigmas que construyen esquemas clasificatorios, así, “las idas sobre las homosexualidad circulan

<sup>7</sup> En la serie se menciona el hecho que si al niño se le da la oportunidad de vivir, éste volverá a matar, lo que pone a Will en un conflicto.

en una cultura centradas en paradigmas específicos. Un paradigma es un conjunto de imágenes o motivos que etiquetan al homosexual y tratan de insertarlo en ideologías morales, políticas y culturales. Las narrativas cinematográficas funcionan como actualizaciones de paradigmas específicos, aunque no pueda determinarse una relación automática entre la actuación social de los paradigmas y su materialización cinematográfica a través de los estereotipos” (Peña Zerpa, 2014, p. 12).

### LOS SENSATES: DE LAS DISCRIMINACIONES DE GÉNERO A LA DECONSTRUCCIÓN DE LOS ESTEROTIPOS SEXUALES

Contextualmente, la serie parte unos macro-estereotipos internacionales que permiten ubicar cultural y socialmente al espectador, así tendremos a una oriental experta en artes marciales, al latin-lover telenovelesco, las representaciones de indios y su gusto por el baile, Bollywood, en estado puro el activismo gay, o el cliché del consumo de drogas entre los ingleses. A medida que vamos conociendo a los protagonistas y sus interrelaciones, los que son guiños para conectar con el público se convertirán en realidades diversas que, en la mayoría de los casos, suponen una subversión del género socialmente aceptado.

El análisis de los ocho personajes principales de *Sense8* nos ofrece una interesante dualidad entre las discriminaciones de género que sufren por ser hombres o mujeres en sus vidas diarias y laborales, y la deconstrucción de los estereotipos sexuales<sup>8</sup>, ofreciéndonos una amplia variedad discursiva en la que tienen cabida heterosexuales, bisexuales, homosexuales, transexuales y lesbianas entre el elenco de los ocho “sensates” que ejercen como protagonistas. Esta diversidad sexual representa una visión totalmente normalizada de las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo. Sexualmente hablando, los “sensates” se aceptan a sí mismos y a su condición sexual, no están reprimidos ni atormentados, además conviven en la sociedad sin problemas, o por lo menos ellos no tienen problemas con la sociedad (aunque diversas personas tengan problemas con ellos). Sólo en el caso de Lito (Miguel Ángel Silvestre) encontramos un gay no reconocido públicamente, ya que tiene miedo de que su carrera como actor se vaya al traste<sup>9</sup>. Aún así, en la intimidad del hogar vive con su novio Hernando. Cuando llega el momento de elegir entre su carrera profesional (está siendo chantajeado por su condición sexual) y su novio, finalmente triunfará el amor y romperá con el estereotipo de homosexual al que le pueden las circunstancias sociales y personales. La madre de Nomi, no

8 Peña Zerpa propone una interesante clasificación de los estereotipos homosexuales en la historia del cine, entre los que destacarían: Los homosexuales malvados; Los homosexuales afeminados; Los homosexuales enfermos; Paradigma de la normalidad; Homosexuales activistas. Para los años noventa señala como características de los homosexuales al gay activista, el gay anarquista y el gay como actitud universal de rechazo a los dogmas de la moral tradicional.

9 Recordemos que Lito vive en México. La serie pone de manifiesto la homofobia imperante en la sociedad mexicana.

acepta que su hijo Michael se convirtiera en Nomi, y no sólo se lo recuerda continuamente, sino que además le habla en masculino. Pero aun así, ella hace su vida normal con su pareja (mujer y de color), se acepta así misma y es feliz.

Dentro de la normalización sexual que ofrece la serie al mostrar homosexuales, transexuales y lesbianas, por encima de sus identidades sexuales, predomina una idea de bisexualidad asumida y normal. Al estar conectados mentalmente y poder bilocarse, las relaciones entre los personajes son altamente complejas, ya que dejan poco espacio a la intimidad personal y sexual. Una de las secuencias más sugerentes de la primera temporada<sup>10</sup> se produce cuando varios de los “sensates” participen en una orgia<sup>11</sup> que la cámara recoge en todo su esplendor. Será aquí también cuando Will, el duro policía americano tenga su particular “historia” con Lito.

Empecemos por las mujeres. Kala, Sun, Riley y Noami, representan respectivamente a una india, una coreana, una islandesa y una americana<sup>12</sup>.

**Kala**, vive en Bombay (India), a pesar de ser de una familia humilde ha conseguido su titulación como química y trabaja en una farmacéutica. Está educada en la tradición cultural del país, y es una ferviente devota de una advocación religiosa. Está prometida con el hombre perfecto, que agrada a su familia, y que le da el visto bueno. Socialmente esta condicionada a ser una buena y devota esposa. Pero ella no tiene tan claro que quiera casarse con él, provocando conflictos familiares.

**Sun**, vive en Seúl (Corea). De buena cuna, es la hija del propietario de una importante empresa internacional, de la que además es una alta ejecutiva. Su historia es una dualidad total, ya que confronta a la mujer triunfadora en los negocios, libre y con capacidad económica, pero que vive un mundo de hombres, y machistas, donde sufre discriminación por el mero hecho de ser mujer. En el primer capítulo, se siente profundamente discriminada cuando un cliente le dice que las “mujeres no cierran tratos, sólo abren las piernas”.

La apariencia de Sun es frágil, delicada y sofisticada, vive en un piso de diseño y viste ropa elegante y cara. La sorpresa viene, y la subversión del género se produce, cuando la frágil Sun resulta ser una estrella del kickboxing underground. Aquí, en un combate, su contrincante, inicialmente se niega a combatir con ella por tratarse de una mujer a la que va a machacar. A lo largo de la temporada, son varias las ocasiones en la que Sun combate junto con alguno de sus ocho compañeros.

Parte de su historia personal en la serie girará en torno a su hermano, con el que ella ejercerá de “hombre de la familia” y se sacrificará por él, al asumir un delito que no cometió que la llevará a la cárcel (donde su apariencia frágil y débil será vista como una presunta oportunidad de sus compañeras presidiarias para someterla).

<sup>10</sup> Capítulo 6.

<sup>11</sup> El grupo de 8 sensates los compone cuatro hombres y cuatro mujeres.

<sup>12</sup> Incidimos en la cuestión de la nacionalidad por el hecho de que la cultura geográfica de cada uno de los personajes incide en su particular visión del mundo, sus comportamientos, y sus relaciones sociales.

**Nomi**, vive en San Francisco, Estados Unidos. La primera novedad y más destacable en relación al papel de Nomi, el hecho de ser una mujer transexual lesbiana, profundamente enamorada de Amanita, una mujer de color. Ambas dos, vendría a ser una representación de minorías periféricas. La representación de Nomi es totalmente normalizada, desde el punto de vista de la aceptación social, pero no desde la perspectiva familiar. Nomi y Amanita hacen vida en el ambiente gayfriendly de San Francisco, participan en el orgullo y configuran una bonita pareja interracial. Sexualmente ambas dos son versátiles, pero en la primera escena en la que mantienen una relación sexual (primer capítulo), es Amanita la que ejerce un papel de activo en la relación, deconstruyendo la idea del blanco que somete al negro, situando a ambas actrices en igualdad de condiciones sexuales. Nomi es una cibertactivista, bloguera política y hacker, lo que responde a uno de los estereotipos propuestos por Peña Zerpa (2014), para el cine homosexual de los años 90, con la diferencia de que Peña hace alusión simplemente al activismo, mientras que Nomi, como hija de su tiempo ejerce su causa por medio de las redes sociales y la computadora.

El mundo de Nomi, sólo se complica cuando es ingresada en el hospital y aparece en escena su madre, que continuamente realiza alusiones a su pasado masculino, algo que Nomi no lleva realmente bien.

**Riley**, vive en Londres, Inglaterra, pero es islandesa. A diferencia del resto de los personajes no participa en la orgía de la que disfrutaban sus compañeros, y no muestra ninguna tendencia bisexual en la serie. Tiene una sólida y exquisita formación musical, no en vano es hija de un músico. Es laboralmente donde surgen sus problemas, a pensar de ser una DJ reconocida como de las mejores, tienen que sufrir comentarios despectivos de varones hacia su condición de mujer e intrusismo en un mundo de hombres. Su apariencia delicada se ve coaccionada con una indumentaria macarra y nada normativa.

Con respecto a los cuatro hombres protagonistas de la serie, nos encontramos ante un americano blanco, un alemán, también blanco, un latino mexicano de padre español, y un negro de Kenia. Per se, el grupo constituye un grupo interracial e internacional. De ellos, serán Lito, Wolfgang y Will quienes den más juego desde el punto de vista de la diversidad sexual, al ser bisexuales, o bisexuales esporádicos, y participar en las escenas más tórridas de la temporada.

**Capheus**, vive en Nairobi, en Kenia. En él no se detectan comportamientos sexuales diferentes a los heterosexuales. Por su parte, la desconstrucción de los estereotipos, en este caso de género, viene por su devoción hacia su madre y los cuidados que cariñosamente le presta por su enfermedad.

**Will**, vive en Chicago, Estados Unidos. Es un duro policía, que trabaja en una comisaría, donde la gran mayoría de sus compañeros son hombres, con un jefe hombre y pensamientos y actitudes masculinas. Es hijo de un policía retirado, con problemas con el alcohol. En varias ocasiones, Will tiene que ir al bar a despertar a su padre. La realidad heterosexual de Will se ve truncada por comportamientos bisexuales que a él mismo le pillan totalmente desprevenido,

pero que no le suponen ningún tipo de conflicto consigo mismo, más allá de una ligera expresión de sorpresa cuando Lito le dice, “we having sex”. La deconstrucción del estereotipo sexual viene precisamente de esa normalidad con la relación homosexual que tiene con Lito (también tiene una historia con Riley), y su participación en la orgía. Cuando se produce el encuentro entre los dos personajes masculinos, en un gimnasio, Will está entrenando con sus compañeros de trabajo, quien hace comentarios hacia las chicas del gimnasio. Cuando Will llega al clímax, su preocupación no viene por su relación homosexual, sino por el ruido que ha hecho cuando termina.

**Wolfgang**, vive en Berlín, Alemania. Es un ladrón de joyas al que le pesa un fracaso cometido por su padre en vida. Actualmente sus relaciones familiares, especialmente con su tío y primo son tensas. Es el único personaje de la serie que mantiene una relación sexual, con una mujer que no pertenece al grupo. Es un heterosexual arquetípico, viste descuidadamente y vive en un apartamento que necesita tanto una buena limpieza como una mano de pintura (a diferencia del de Will, que aunque desornamentado, da la sensación de limpio). A lo largo de la temporada, va teniendo su particular historia de amor con Kala. Wolfgang encarna al personaje bueno, pero cuyas circunstancias sociales y familiares no son las propicias (forma parte del crimen organizado). Estos condicionantes se ven reflejados en sus actos y sus pensamientos, que le llevan a entrar en un bucle de problemas y asesinatos, por su supervivencia. Este atractivo heterosexual, masculino y problemático, es responsable de la orgía en la que se ven inmersos seis de sus ocho compañeros, ya que atraídos como un imán terminan formando parte del momento. Wolfgang no presenta más actitudes bisexuales.

**Lito**, vive en Ciudad de México. Es un sex-symbol que trabaja como actor. Es gay, y está en el armario, aunque de puertas para dentro mantiene una bonita historia de amor con el culto y sofisticado Hernando, amante de las artes. Lito es un personaje ambiguo que se presta por un lado a reflejar al homosexual reprimido e histérico y por otro a verse inmerso en situaciones donde hay una total subversión de la género y los estereotipos sexuales. Cuando Daniela, su tapadera de cara a la sociedad, sin que ella lo sepa, descubre la relación de Lito con Hernando, la actitud de ella es una grata sorpresa, porque le encantan los gays y el porno gay. Esto en sí es toda una novedad, ya que son muy escasas las ocasiones en las que una mujer disfruta del sexo entre homosexuales y lo reconoce públicamente. Es más, la serie refleja una escena totalmente atípica en la que Daniela se masturba y recrea, mientras que Lito y Hernando tienen una apasionada relación sexual. Esta posición en la que la mujer disfruta de dos hombres teniendo sexo, refleja la actitud sexista de los hombres, y por lo tanto una subversión del género, al aceptar la homosexualidad femenina, particularmente cuando hay una relación carnal de por medio.

Para sorpresa de los espectadores, Daniela y Lito acompañan a Hernando a un combate de lucha libre mexicana. Aquí de nuevo se produce una situación atípica desde el punto de vista del género, y los estereotipos del mismo. La lucha es un espacio de hombres, donde predominan

los valores masculinos y la ley del más fuerte. Hernando ve en el combate una expresión artística. Los gays, que viven en un ambiente culto y en un piso sofisticado, de gusto exquisito, de repente asumen y se integran en las tradiciones heterosexuales más masculinas mexicanas.

Lito, además de homosexual, es bisexual esporádico, tanto él como Hernando mantienen una relación con Daniela, y además es participe de la orgía que lidera Wolfgang.

Todas estas relaciones sociales e interpersonales nos reflejan un mundo de normalización sexual en la que los convencionalismos son dejados de lado para presentarnos una realidad, en la que la condición sexual de los personajes es asumida con naturalidad desde el punto de vista de la bisexualidad, ya que cuando los diferentes *sensates* asumen papeles diferentes a los hetero-normativos estos no entran en conflicto consigo mismo.

## ELLOS FRENTE A LA HISTORIA DEL CINE. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista de la configuración de la serie, “es evidente que una trama interesante es clave a la hora de fidelizar a la audiencia, pero otra gran e importante baza es la empatía que se genera con los personajes presentados. Las series tienen la ventaja sobre el cine de tener un mayor arco de crecimiento en los personajes, pues su recorrido es más grande. Por ello pueden permitirse presentar lo que a priori es un gran arquetipo con el que el espectador logra identificarse rápidamente y así lograr esta conexión que le asegura su fidelidad. Con el tiempo, el personaje ya se podrá ir desarrollando según va avanzando la trama”<sup>13</sup>. Este es justamente el proceso que nos muestra *Sense8*, ya que partiendo de unos arquetipos “internacionales”, recurrentes y comúnmente aceptados, nos permite ver como los diferentes protagonistas van deconstruyendo esos estereotipos “marco”, culturales, geográficos, de género y sexuales en los que viven, se desarrollan y sociabilizan, para mostrarnos nuevas realidades familiares, sociales, intentarías y sociales.

Los protagonistas de *Sense8* son capaces de sobreponerse a sus propias circunstancias y ser felices consigo mismo y con el mundo que los rodea. El tratamiento que reciben los homosexuales, lesbianas, transexuales y bisexuales se equipara al que tienen los heterosexuales, y todas las identidades tienen reflejo en la serie en igualdad de condiciones.

Igualmente, en la serie hemos podido constatar una deconstrucción de los estereotipos sexuales y de género, aunque hay que poner de manifiesto que los *sensates*, especialmente las mujeres, sufren diferentes tipos de discriminación, como la laboral.

Uno de los grandes aciertos de *Sense8*, ha sido realizar una serie destinada a todo tipo de público. Los conflictos que se producen no se enfocan única y exclusivamente desde un punto

13 Cita literal. (Serializados). ¿El 10% de los personajes de las series son gays? Consultado el 8 de enero de 2016. <http://www.serializados.com/reportaje/el-10-de-los-personajes-de-las-series-son-gays-looking-hbo-queer-as-folk-six-feet-under/>



de vista gay, sino que podrían afectar a cualquier tipo de heterosexual. La serie pasa de ser una serie excluyente, como pudo serlo *Queer as folk*, destinada a un público netamente homosexual, a una serie donde la diversidad, étnica, cultural, geográfica y sexual, es la nota dominante.

Desde el punto de vista de los estereotipos de género propuestos por Belmonte y Guillamón (2008), algunos de los *sensates*, reciben discriminación laboral, especialmente las mujeres, y representan nuevas estructuras familiares a la par que las tradicionales.

Importante mencionar también que ninguno de los protagonistas de *Sense8* pueden ser incluidos en la clasificación que propone Boze (1996), sobre los estereotipos homosexuales. Igualmente tampoco pueden categorizados dentro de la clasificación de Peña Zerpa (2014). Sólo en un caso, Nomi, se pueden relacionar con una de las tres categorías que Peña propone para la película de la década de los 90, la de gay activista, con la diferencia de que Nomi es una evolución del concepto y una “cirberactivista”.

Con respecto a otros estereotipos relacionados con la homosexualidad<sup>14</sup>, encontramos a un gay intelectual, (Hernando), al gay como desgracia familiar (Nomi), y a los gays con buen gusto (Hernando y Lito). El recurso más utilizado es aquel que refleja a homosexuales que se aman y son felices consigo mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, A. F. (2011). Consumo crítica de ficción audiovisual: Deconstruyendo estereotipos a través de la Educación en Medios. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 67.
- Belmonte Arocha, J. y Guillamón Carrasco, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 31, pp. 115-120.
- Ceballos Muñoz, A. (2005). “Teoría rarita”, *Teoría Queer, políticas, bolleras, maricas, trans, mestizas* (p. 167). Madrid: Editorial EGALES.
- Durñan Manso, V. La nueva masculinidad en los personajes homosexuales de ficción seriada española: de Cuéntame a Sexo en Chueca. *Área Abierta*, 1, pp. 63-75.

<sup>14</sup> El listado de estereotipos homosexuales que hemos podido lista en la bibliografía consultados es amplio y extenso. Entre los estereotipos cabría mencionar: Homosexual egoísta. Homosexual indiferente. Homosexual obsesionado. Glamoroso mariquita. Gay intelectual. Homosexual sumiso. Homosexuales normales (que se aman, desaman, comunican e incomunican). Enfermo psicópata. Mariquita travesti. Homosexuales masculinos. Loca. Gay falofilico (recuerda a la loca, paga por sexo). Delincuentes. Violador de menores. Torturados (atormentados). Activista. El gay como desgracia familiar (González, 2013). Amiga de gay. La crisis del SIDA. Promiscuidad. Matrimonio. Adopción. Adolescentes. Adolescentes sometidos al prejuicio público. Guetos. Gays como personas relacionados con las profesiones artísticas. Gay como ejemplos de buen gusto en la moda. Gays con una buena económica y éxito laboral.



- Fernández-Llebrez González, F. (2004). ¿Hombres de verdad?: estereotipo masculino, relaciones entre los géneros y ciudadanía. *Foro interno: anuario de teoría política*, 4, pp. 15-44.
- González, B. Los estereotipos como factor de sociabilización en el género. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 12, pp. 79-88.
- González Ortiz, J. J. (2007). Estereotipos familiares en el cine y la publicidad. *Cartaginensia: Revista de estudios de investigación*, vol. 23, 44, pp. 415-430.
- Izquierdo, A. (2015). Sense 8: Los Wachowski “se la sacan” en su historia sobre lo universal del sufrimiento humano”. *Xacata.com*. Consultado el 9 enero de 2010. <http://www.xacata.com/cine-y-tv/sense8-los-wachowski-se-la-sacan-en-su-historia-sobre-lo-universal-del-sufrimiento-humano>
- Jiménez-Varea, J. *et al.* (2013). Estereotipos masculinos en las series de ficción españolas: torpes e inútiles. En *Hombres en serie: construcción de la masculinidad en los personajes de ficción seriada española de televisión* (pp. 43-55). Madrid: Fragua.
- List Reyes, M. (2014). Masculinidades diversas. *Revista de estudios de género: La Ventana*, vol. 2, 20, pp. 101-117.
- Mancinas-Chávez (2013). La transmisión de estereotipos a través del mensaje audiovisual: el caso del cine y la televisión. En *Educación para el mercado: un análisis crítico de mensajes audiovisuales destinados a menores y jóvenes* (pp. 349-372). Barcelona: Gedisa.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Peña Zerpa, J. A. (2014). Estereotipos de hombres homosexuales en la gran pantalla (1970-1999). *Razón y palabra*, 85, p. 43.
- Quin, R. (1996). Representación y estereotipos. En *La Revolución de los medios audiovisuales* (pp. 225-232). Madrid: Ed. de la Torre.
- Rodríguez González, F. (2007). Estereotipos y términos de caracterización homosexual. En *Cultura, homosexualidad y homofobia* (pp. 105-134). Barcelona: Laertes.
- Russo V. (1981). *The Celluloid Closet: Homosexuality in the Movies*. New York: Harper and Row.
- Sánchez Alarcón, M. I. (2012). La imposible modernidad: desarrollo y pautas de persistencia en los estereotipos masculinos andaluces en el cine franquista. *Palabra Clave*, vol. 15, 3, pp. 551-570.
- Segovia Aguilar, B. (2012). Estereotipos y representación de las minorías en el cine. Una propuesta didáctica para educación mediática. En *Dioses en las aulas: educación y diálogo interreligioso* (pp. 323-343). Barcelona: Graó.
- Serializados. ¿El 10% de los personajes de las series son gays? Consultado el 8 de enero de 2016. <http://www.serializados.com/reportaje/el-10-de-los-personajes-de-las-series-son-gays-looking-hbo-queer-as-folk-six-feet-under/>
- Williams, J.E. y Best, D. L., (1990). *Measuring Sex Stereotypes: a Multination Study*. Newbury Park: Sage.

# INTEGRANDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO

**Antonia García Luque**

Departamento de Didáctica de las Ciencias  
Universidad de Jaén  
agalu@ujaen.es

**Ana Herranz Sánchez**

Instituto Universitario de Investigación en Arqueología Ibérica  
Universidad de Jaén  
aherranz@ujaen.es

## INTRODUCCIÓN

Una vez realizado el diagnóstico de los sesgos de género aún presentes en diferentes recursos de difusión del Viaje al Tiempo de los Iberos, planteamos cuáles pueden ser las causas del mantenimiento de estos sesgos en la difusión del patrimonio para seguidamente realizar un acercamiento al proyecto “Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramienta de transmisión de valores” (Pastwomen en adelante), en cuyo marco se han desarrollado estrategias y recursos didácticos, apoyados en la investigación, dirigidos a la erradicación de la invisibilidad de las mujeres en la interpretación y difusión del pasando apostando por un cambio didáctico a partir de la enseñanza y divulgación de las actividades de las mujeres en los períodos históricos que trabaja (prehistoria y protohistoria).

Así mismo, a la par, realizaremos una aproximación obligada al contexto curricular vigente para analizar la presencia o ausencia del género por un lado y de la cultura ibera por otro, a fin de detectar posibles sesgos cognitivos en los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje.

## CAUSAS DE LOS SESGOS DE GÉNERO EN LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO

1. Somos “víctimas inconscientes” de nuestra sociedad y del sistema patriarcal en el que nos desarrollamos de forma integral. Si no somos formados/as ni educados/as en igualdad nunca seremos capaces de percibir las desigualdades, de ahí la necesidad de incorporar en las aulas de la formación inicial del profesorado la mirada de género, así como a la totalidad de la educación superior y demás niveles formativos. Solo desde una concienciación colectiva de la necesidad de la igualdad de género como bien social se puede lograr el cambio.

2. La perspectiva de género no es aún considerada necesaria en la interpretación del pasado por parte del colectivo de profesionales de la arqueología, de modo que tan solo aquellas investigaciones llevadas a cabo por investigadoras, prioritariamente mujeres concienciadas ideológicamente con la teoría crítica feminista, incorporan a los agentes femeninos en sus estudios. En ocasiones se sustenta esta ausencia en la falta de fuentes escritas o la falta de evidencias arqueológicas, lo cual es del todo injustificado ya que el problema no son las fuentes sino cómo nos acercamos a las mismas. Hay que acercarse al registro arqueológico con nuevas preguntas y diferentes miradas. En los últimos años los estudios de género en la cultura ibera se han incrementado notablemente, sin embargo no están generando ningún tipo de impacto en la enseñanza formal, de manera que quedan limitados al ámbito académico. La falta de estrategias de transferencia a la sociedad, sobre todo en lo que respecta a la difusión al público no especializado y a las primeras etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) nos debe de hacer reflexionar, pues para el alumnado lo que no se les enseña no existe, de manera que si al alumnado sus procesos de enseñanza-aprendizaje del pasado están ausentes las mujeres como colectivo, no como personajes históricos, directamente las excluyen del pasado y por tanto también como referentes del presente (García Luque, 2015).
3. En el proceso de musealización de un asentamiento arqueológico se producen diferentes fases, de manera que en muchas ocasiones aunque en la investigación, la perspectiva de género está presente, en la ejecución de los proyectos, es frecuente que, pese a contar con el asesoramiento de los/as investigadores/as, la elaboración final de textos e imágenes queda en manos de empresas, que no necesariamente cuentan con personal formado en materia de género.
4. La coeducación, que está ampliamente legislada en las normativas, aún no es una realidad en las aulas. Curricularmente, pese a los avances, existen importantes lagunas aún en torno a la incorporación del género como categoría de análisis del pasado, lo cual se agrava aún más teniendo en cuenta el momento histórico seleccionado en nuestro trabajo, la cultura ibera, el cual también goza de escasa presencia en los contenidos curriculares y en los libros de texto, cuestión sorprendente dado su enorme peso y gran importancia para el entendimiento de nuestra identidad colectiva.

## **LA CULTURA IBERA Y EL GÉNERO EN LOS CURRÍCULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

La ausencia del género como categoría de análisis del pasado histórico y consecuentemente de su enseñanza, fundamentalmente en relación a la invisibilidad de las mujeres en los discursos didácticos, ya no puede justificarse en base al currículum legal, dado que la legislación educativa que regula las enseñanzas obligatorias que centran el presente trabajo, bien sea la recién

reformada LOE bien sea la actual LOMCE, deja de manifiesto tanto en sus objetivos como en sus contenidos y competencias, la incorporación y valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos históricos y la igualdad de género (Rodríguez, 2006; García Luque y Peinado, 2012; García Luque, 2013; 2015). No obstante llama la atención que pese a ello, en el marco normativo de políticas para la igualdad integral de hombres y mujeres continúe siendo objetivo prioritario a nivel educativo la erradicación del sexismo en los materiales educativos. Véanse algunos ejemplos en la siguiente tabla:

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.
Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (artículo 157).	La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.
I Plan estratégico para la igualdad de mujeres y hombres en Andalucía 2010-2013. Objetivos de la educación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomentar una mayor sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo y los valores que permitan un reparto de tareas y cuidados más igualitarios.</li> <li>2. Promover las Competencias necesarias para incorporar la Igualdad de Género en el profesorado y las personas que trabajan en el ámbito educativo.</li> <li>3. Facilitar instrumentos y recursos de apoyo a las familias que garanticen condiciones de igualdad en la participación en el ámbito educativo.</li> <li>4. Eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de texto y demás materiales curriculares.</li> <li>5. Favorecer la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los distintos estudios y profesiones.</li> <li>6. Reconocer la Igualdad de Género como materia universitaria, investigadora y de gestión.</li> </ol>

La ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia es una realidad ampliamente investigada (Hidalgo et alii, 2003; Antonia Fernández 2001, 2004a,b, Marolla, 2013; García Luque, 2015), así como también el arraigado discurso androcéntrico presente aún en los libros

de texto, material didáctico que sigue siendo el protagonista de las aulas y del cual hemos de destacar las inherencias ideológicas-políticas y falta de neutralidad, ya que en nuestro sistema educativo los libros de texto tienen un enorme poder como recurso pedagógico que no se limita únicamente a transmitir unos conocimientos inocentes, sino que transfieren el modelo cultural, social y de valores que se pretende o interesa mantener y sus contenidos difícilmente son cuestionados por los profesionales de la enseñanza por razones varias (García Luque, 2015).

En cuanto a la cultura ibera como contenido didáctico, tanto en Primaria como en Secundaria, es prácticamente imperceptible su presencia en los materiales educativos, principalmente en los libros de texto, en los cuales se les dedica uno/dos párrafos centrados en una historia política de corte positivista pensada para la memorización de fechas, sucesos (prioritariamente bélicos) y mapas fronterizos. Este hecho llama poderosamente la atención teniendo en cuenta que actualmente la educación concede una gran importancia al componente experiencial, esto es, los contenidos de aprendizaje que toman como referencia lo que resulta familiar y cercano al alumnado, de forma que en los libros de texto de nuestra comunidad (Andalucía) sería tan coherente como justificado una mayor presencia de la cultura íbera teniendo en cuenta las actuales normativas educativas defensoras de que el alumnado aprenda del entorno al medio.

Si analizamos los contenidos curriculares establecidos en la LOMCE para Primaria y Secundaria (tabla 1) en relación a la cultura ibera vemos que son del todo insuficientes, más aún si realizamos la comparativa con su tratamiento en las aulas a través de los materiales didácticos utilizados, tal como hemos indicado.

**Tabla 1. PASTWOMEN: un proyecto I+D para el cambio didáctico**

<p><i>Contenidos curriculares de la asignatura trocal de Ciencias Sociales relacionados con la Prehistoria, Protohistoria y el Patrimonio.</i></p> <p>(Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria)</p>	<p><i>Contenidos curriculares de la asignatura de Geografía e Historia, relacionados con la Prehistoria, Protohistoria y el Patrimonio.</i></p> <p>(Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.)</p>
<p><i>Bloque 4. Las huellas del tiempo</i></p> <p>El tiempo histórico y su medida.                  Las fuentes históricas y su clasificación.                  Las Edades de la Historia: duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan.                  Las líneas del tiempo.                  La Península Ibérica en la Prehistoria.                  La Península Ibérica en la Edad Antigua.                  Nuestro Patrimonio histórico y cultural.</p>	<p><i>Bloque 1. La Península Ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía Visigoda (711)</i></p> <p>La Prehistoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evolución de las especies y la hominización.</li> <li>• La periodización en la Prehistoria.</li> <li>• Paleolítico: etapas; características de las formas de vida: los cazadores recolectores.</li> <li>• Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos: pintura y escultura.</li> </ul> <p>La Historia Antigua: las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura.</p> <p>El Mundo clásico, Grecia: las “Polis” griegas, su expansión comercial y política. El imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo. El arte, la ciencia, el teatro y la filosofía.</p> <p>El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo.</p> <p>La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. El arte: arquitectura, escultura y pintura.</p>

Con el objeto de mitigar o reducir la carencia, en los materiales de divulgación histórica, de repertorios gráficos de referencia sobre los trabajos y las acciones realizadas históricamente

por mujeres, surgió el I+D “Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramienta de transmisión de valores”<sup>1</sup> (2007-2011).

Partiendo de la constatación de la escasez de representaciones iconográficas con protagonismo femenino en los soportes divulgativos sobre la historia, especialmente, de la prehistoria y la historia antigua, el objetivo de este proyecto consistió en sistematizar aquellos contenidos históricos y recopilar y elaborar las correspondientes fuentes gráficas y documentales que ilustraran los trabajos y las actividades de las mujeres en estas épocas, desde la prehistoria hasta el final de las civilizaciones antiguas. Mediante ello se confeccionó un repertorio de imágenes de fácil uso, tanto de la cultura material asociada, como de reconstrucciones históricas existentes, y de elaboración propia, para facilitar su uso en todos los ámbitos de la divulgación histórica, entre las que se incluyen las editoriales de los libros de texto.

Los objetivos específicos de este proyecto fueron:

- Definir situaciones y objetos histórico-arqueológicos que representen las actuales líneas de investigación que se realizan en el marco de la historia y la arqueología del género.
- Detectar los sesgos androcéntricos principales de las imágenes existentes y disponibles para su uso en contextos de divulgación histórica sobre la prehistoria y el mundo antiguo y elaboración de una diagnosis.
- Recopilar y elaborar elementos gráficos e icónicos que substituyan y/o complementen los ya existentes y disponibles.
- Elaboración de un material divulgativo gráfico online (página web) de libre uso, dirigido tanto a ser utilizado por los sectores profesionales de la divulgación histórica como a la creación de una plataforma colaborativa de estudios arqueológicos y de cultura material desde la perspectiva feminista y de género.

El proyecto se llevó a cabo en diferentes fases, estando la última destinada a la creación de una página web<sup>2</sup> en la que se han integrado los resultados del proyecto apostando por un acceso abierto y de calidad.

La importancia de este proyecto desde un punto de vista didáctico es que ha generado para las etapas históricas en él contempladas<sup>3</sup>, material visual y textual, basado en investigaciones académicas de rigor científico, exento de sesgos de género, que al estar publicados en abierto

1 Proyecto interuniversitario 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). Consultar el proyecto en González Marcén, 2012.

2 [www.pastwomen.org](http://www.pastwomen.org). En la actualidad: [www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net).

3 Paleolítico Superior, Neolítico Pleno, Cultura Argárica, Cultura Ibera y Colonias griegas.



puede ser utilizado por los profesionales de la enseñanza (profesorado, editoriales de libros de texto, webs educativas, etc.).

Los nuevos discursos y recursos generados en el marco del proyecto realizan una puesta en valor de las actividades de mantenimiento, que son aquellas tareas que proporcionan el sostenimiento y bienestar del grupo social durante todo su ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte (la gestación y crianza de la prole, el tejido, el procesamiento de alimentos), que constituyen el tejido temporal y de relación del ciclo de la vida cotidiana y comprenden las formas de ciudad que crean y conservan las estructuras sociales (González Marcén y Picazo, 2005: 143). Son estas actividades denominadas tradicionalmente como domésticas y fundamentalmente femeninas, que generan importantes redes sociales, en las que interactúan las categorías de género, edad, tiempo y espacio, de tal forma que articulan y transforman las prácticas sociales del grupo y su devenir histórico, que se desarrollan en unos espacios y en el tiempo de la cotidianidad (González Marcén y Picazo, 2005), y que configuran el espacio social del grupo doméstico. Son por tanto, las actividades que han sido marginadas en la construcción de la historia (Hernando, XXX) y por ende, en la enseñanza de la misma (García Luque, 2015).

El proyecto presenta una serie de:

#### 1. Fortalezas:

- a) es un proyecto basado en la investigación arqueológica de forma que todo el contenido tiene una base científica avalada por investigadoras de prestigio y amplia trayectoria;
- b) propone el conocimiento desde una nueva perspectiva, la de género, en la que impera la justicia cognitiva, y cuenta con el apoyo legislativo;
- c) sus resultados están publicados en un sitio web de fácil manejo y abierto. Se trata de una página web que permite:
  - La posibilidad de descarga gratuita de ilustraciones y fotografías sin sesgos de género, elaboradas en el marco del proyecto con riguroso soporte y asesoramiento científico.
  - Fácil acceso a los recursos de ampliación de información (bibliografía...).
  - Consulta en varias lenguas (castellano, catalán, inglés y francés).
  - La incorporación de herramientas de Web 2.0.
  - Acceso a los recursos de investigación mediante un mapa interactivo de los grupos de investigación del ámbito de la arqueología feminista y del género.

#### 2. Oportunidades:

- a) crear contenidos adaptados a diferentes tipos públicos;
- b) crear un espacio de recursos didácticos dirigidos exclusivamente a la educación básica (infantil, primaria y secundaria);
- c) proporcionar a los centros educativos materiales ya elaborados sin sesgos de género.

3. Debilidades:

- a) se ha generado una web que aún queda circunscrita en exceso al ámbito de la investigación;
- b) la web y los textos elaborados para la difusión utilizan un lenguaje experto, con tecnicismos académicos que dificulta el entendimiento del público en general, y más concretamente al alumnado infantil y juvenil (Primaria y Secundaria);
- c) escasa difusión del proyecto y de la web por los canales educativos, lo cual dificulta que los resultados del mismo finalmente impacten en la educación formal;
- d) la web presenta una estructura de complejo entendimiento al público ajeno al ámbito académico.

4. Amenazas:

- a) rechazo a la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos curriculares establecidos, bien sea por falta de formación de profesorado o por desconocimiento y prejuicios;
- b) resistencia de las editoriales a incorporar nuevos contenidos con perspectiva de género en sus libros de texto;
- c) imposibilidad de acceder a la web desde los centros educativos como página de consulta del alumnado por motivos exclusivamente técnicos.

En 2014 se inició, con el objeto de continuar la labor emprendida, mitigar las debilidades y amenazas, y cumplir nuevos objetivos, el Proyecto de Investigación de Excelencia *Recursos para la investigación de la arqueología de las Mujeres y del Género en España*. GENDAR-HUM 1904<sup>4</sup>, financiado por la Junta de Andalucía, que volvía a reunir a este grupo de investigadoras, junto a nuevos miembros, esta vez bajo la dirección de Carmen Rísquez Cuenca, profesora titular de la Universidad de Jaén.

Este tipo de proyectos pueden generar un antes y un después en las prácticas docentes de la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género, lo cual a nuestro entender es absolutamente necesario en la formación básica del alumnado en pro de una sociedad más justa e igualitaria.

## CONCLUSIONES

El gran peso que la historia política ha tenido en la enseñanza escolar y en la difusión del patrimonio es responsable en gran medida del énfasis que el conocimiento histórico ha otorgado a los hechos políticos, bélicos y técnicos y por ende, de la infravaloración de los hechos de la

<sup>4</sup> Proyecto en curso.

vida cotidiana, especialmente los relacionados con el colectivo femenino. La marginalidad de las actividades de mantenimiento en la construcción y transmisión del conocimiento histórico es una realidad manifiesta y estudiada (Hernando, 2006; García Luque, 2013, 2015), sin embargo, aún son escasas las iniciativas llevadas a cabo para dar solución a esta cuestión. De ahí la importancia de los proyectos I+D que hemos citado en estas páginas (Pastwomen y GENDAR), ya que no se ciñen a la elaboración de un diagnóstico, sino que su principal objetivo es generar los recursos necesarios para erradicar los sesgos androcéntricos aún vigentes en la difusión del patrimonio y en los diversos procesos de enseñanza del mismo a partir de la investigación.

Consideramos de imperante necesidad visibilizar a las mujeres en la difusión del patrimonio, bien sea in situ o en las aulas, a fin de que sean aprendidas por el público en general y por el alumnado de la educación básica en particular, como también apostamos por hacerlos a través de las nuevas tecnología (competencia digital), ya que éstas forman parte del desarrollo integral del actual alumnado que han de ser competentes en su uso y disfrute.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M<sup>a</sup> I. Vera y D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Alicante: AUPDCS.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, nº 8, pp. 115-128.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la educación primaria: bases teóricas y guía orientativa de recursos*. Jaén: Servicio de Publicaciones Universidad de Jaén.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M<sup>a</sup>. Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, Á. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: Una mirada desde el género*. Colección Recursos, nº 47, Barcelona: Octaedro.
- García Luque, A. y Peinado, M. (2012). Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad. En M. Martín Clavijo (Ed.), *Actas Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres. Más igualdad. Redes para la igualdad* (pp. 291-300). Sevilla: AUDEM.
- González Marcén, P. y Picazo, M. (2005). Arqueología de la vida cotidiana. En M. Sánchez Romero (Ed.), *Arqueología y Género* (pp. 141-159). Granada: Biblioteca de Humanidades/Arte y Arqueología, Universidad de Granada.

- González Marcén, P. (ed.) (2012). *Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramientas de transmisión de valores*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad: Instituto de la Mujer.
- Hernando, A. (2006). ¿Por qué la Historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? En P. González, S. Montón y M. Picazo (Eds.), *Dones i activitats de manteniment en temps de canvi* (pp. 91-115). Barcelona: Treballs D'Arqueologia, 11.
- Marolla, J. (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la Historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos. En J. Pagés y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 305-314). Barcelona: AUPDCS.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales *et al.* (Eds.) [En línea]. Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales, 15, ICE de la Universidad de Zaragoza. Accesible en: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82: valorar-el-patrimonio-historico-desde-la-educacion-factores-para-una-mejor-utilizacion-de-los-bienes-patrimoniales-1&catid=24: articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=82: valorar-el-patrimonio-historico-desde-la-educacion-factores-para-una-mejor-utilizacion-de-los-bienes-patrimoniales-1&catid=24: articulos-cientificos&Itemid=118)
- Rodríguez, C. (coord.) (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y prácticas del currículo*. Madrid: Akal.

# LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Funes, Graciela**  
**Jara, Miguel A.**  
mianjara@gmail.com  
Facultad de Educación  
Universidad Nacional del Comahue  
República Argentina

La formación del profesorado es una problemática que preocupa y ocupa a una importante comunidad de especialistas. Desde el campo de las ciencias de la educación, la filosofía, la sociología o la política, entre otras, se han realizado estudios que impactaron fuertemente en la construcción de nuevas racionalidades formativas en las instituciones especializadas<sup>1</sup>. Diversas investigaciones y reflexiones han aportado significativamente a producir cambios en varios aspectos de las dificultades que se han identificado —entorno a la problemática de la formación—, sin embargo y lamentablemente, no se han constituido masivamente en política pública.

Para el caso específico de la formación del profesorado en la didáctica de las ciencias sociales y de la historia existen algunas investigaciones, en el ámbito local, nacional e internacional (Funes, 2010, 2012; Aguiar y Cerdá, 2007; Díaz Serrano y otros, 2013, por nombrar solo algunas) que abonan la idea de que es necesario profundizar en la formación inicial atendiendo los procesos sociales y culturales para dar respuestas a las nuevas generaciones que deciden estudiar para profesor o profesora.

Unas de las claves para decodificar una época compleja y vertiginosa seguramente sea observar los procesos de construcción de las identidades de las nuevas generaciones. Entendemos que en una época, a modo de un escenario particular, confluyen elementos/fenómenos diversos y específicos que le dan sentidos y significados. Igualmente entendemos que, como en todo escenario, esa convergencia no es lineal, predecible ni unívoca; resulta de una tradición, pero también de los cambios y las permanencias. Las instituciones educativas, al igual que la sociedad, son un escenario complejo que demanda de diversas dimensiones para desentrañar las prácticas que las caracterizan y las han caracterizado en el tiempo. (Jara y Funes, 2015).

Estos escenarios se configuran y significan con cada generación y con los modos en que éstas gestionan los cambios/continuidades culturales. Cada generación (Margulis, 2008), es

---

<sup>1</sup> En la República Argentina la formación docente se lleva a cabo, mayoritariamente, en dos instituciones públicas: los Institutos de Formación Docente (IFD) y la Universidad. Ambas instituciones, al menos en la región, tienen una vasta trayectoria en la formación inicial y continuada de profesores y profesoras en diversas disciplinas escolares. Para el caso que nos ocupa, las dos instituciones forman maestros y maestras para el nivel primario. El profesorado en historia solo se ofrece en la universidad, dependiente de la Facultad de Humanidades.

considerada como perteneciente a una cultura diferente, que incorpora nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, apreciar, clasificar y distinguir. En cada época conviven generaciones distintas, en las que se comparten experiencias, pero también se incorporan nuevas, con otras sensibilidades y vivencias. La experiencia generacional, siguiendo a Margulis (2008), hay que distinguirla del campo de la memoria. No necesariamente las experiencias anteriores se mantienen como un continuum social y cultural en tanto cada generación, con sus propios códigos, emerge en el desarrollo histórico y de la memoria acumulada como un elemento/fenómeno que selecciona, altera u olvida fisonomías de la tradición, los hábitos y las costumbres.

Sin embargo hay huellas e improntas que distintas generaciones han dejado como marcas históricas de una época, que sin haber sido contemporáneo/a a esas experiencias y vivencias, se han constituido en políticas de la memoria social y colectiva que la historia se ha preocupado por sostener y difundir más allá de las generaciones; al punto de constituirse en una fuerte identidad y conciencia política sobre casos de violación a los Derechos Humanos o de lesa humanidad, por ejemplo.

Pensar las construcciones identitarias en clave de época nos permitirá comprender cómo cada generación de profesores/as en Historia o Ciencias Sociales construye su identidad personal, colectiva, profesional y disciplinar. Sabemos que el profesorado es portador de múltiples identidades, que en su proceso vital, ha ido construyendo como estructura que le permite vivir con y en el mundo que habita.

En este trabajo, intentaremos dar cuenta de la complejidad que configura prácticas pedagógicas y educativas que se despliegan en las aulas de algunas escuelas de las Ciudades de Cipolletti y Neuquén en la región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, en la nor Patagonia Argentina. Son prácticas heterogéneas, cargadas de identidades y pertenencias múltiples. Aquellas que se configuran en la formación inicial del profesorado y las que la cultura institucional moldea en las experiencias profesoriales, entre otras.

En este sentido nos detendremos en algunos rasgos de las conceptualizaciones y debates sobre identidad/es, para luego establecer relaciones entre ésta y las que las instituciones formadoras moldean, orientan y tensionan. Finalmente esbozaremos algunas notas sobre las cuales, entendemos, debería orientarse la formación del profesorado en didáctica de la historia y/o ciencias sociales.

## IDENTIDAD/ES MÚLTIPLE/S EN CONSTRUCCIÓN

Si bien es cierto que la identidad sigue siendo un problema, no es el problema que fue a lo largo de toda la modernidad. En la modernidad, el problema de la identidad era cómo construirla y mantenerla sólida; estable y perdurable; la construcción de identidad introducía al

sentido, al proyecto y a la creación<sup>2</sup>. En cambio, en la modernidad tardía, el problema de la identidad es cómo evitar la fijación y mantener vigente las opciones, evitar el compromiso, son tiempos de “reciclaje” e incertidumbre<sup>3</sup>.

Liberada del esencialismo de otros tiempos, la identidad es planteada como una colocación provisoria, contingente e histórica, resultante de múltiples identidades construidas en cada estadio de la memoria, lo cual rompe con la imagen única y estática que los sujetos suelen tener de sí mismos y de los “otros”. Los fenómenos de pertenencia para las relaciones entre los sujetos y los grupos que lo engloban y lo modelan, son altamente complejos y la reflexión sobre términos como *la pertenencia, la extranjería, la identidad, el imaginario, los símbolos* han causado un auténtico maremoto bibliográfico. La importancia otorgada a cada sistema de pertenencia varía según los momentos y las situaciones.

La complejidad de las pertenencias nos conduce a preguntarnos sobre nuestros sentimientos más íntimos, ¿a que nos sentimos ligados? ¿de qué sentimos que formamos parte? En las últimas décadas del Siglo XX cobra importancia la problemática de la identidad y de las identidades como objeto de estudio específico, temática desplegada en el ámbito de la antropología, de la teoría política y de los estudios culturales que la abordan en términos teóricos y en estudios de caso, un arco multifacético que amplió enormemente el campo nocional y de aplicación del concepto (Arfuch, 2002).

*La identidad cultural* es el escenario y también el objeto de combates políticos, es una identidad que acoge la alteridad, que atestigua la porosidad de sus fronteras. Sólo cuando se ha comprendido que toda identidad se establece por relación y que está construida en función de la diferencia, puede plantearse una cuestión democrática crucial: como luchar contra las tendencias de exclusión.

*La identidad social* se construye en la articulación problemática y plena de tensiones entre un plano personal y otro social o relacional. La identidad implica una dimensión personal que apunta a la unidad y continuidad temporal del individuo (identidad para sí), pero también una dimensión social, en tanto es construida relacionamente (identidad para y desde otro).

2 Zigmunt Bauman (1996) da cuenta de dos construcciones diferentes de identidad con las figuras del peregrino y el turista. Para los peregrinos de toda época, la verdad está en otra parte. El tiempo de los proyectos modernos era “vivir hacia” y los peregrinos apostaban a la solidez del mundo por el que caminaban, un mundo en el que se puede contar la vida como un relato continuo, un relato “dador de sentido”, el mundo de los peregrinos de los constructores de identidad, debe ser ordenado, determinado, previsible, firme, pero sobre todo debe ser un mundo en el cual las huellas de sus pies queden grabadas para siempre, a fin de mantener la traza y el registro de viajes pasados.

3 Bauman (1996) sostiene que el significado de la identidad refiere tanto a las personas como a las cosas unas y otras perdieron su solidez, su carácter definido y su continuidad. Un mundo construido con objetos duraderos fue reemplazado por uno de objetos descartables, las identidades pueden descartarse como el cambio de ropa. En el juego de la vida de los consumidores posmodernos, las reglas cambian durante su desarrollo, por lo tanto hay que hacer que la partida sea corta, estar en guardia contra los compromisos de largo plazo, no atarse al lugar, no tener una sola vocación. Prohibir al pasado pesar sobre el presente. Amputar el presente en ambos extremos, cercenarlo de la historia, abolir el tiempo para dar paso a un presente continuo. Una vez desarmado y despojado de su condición de vector, el tiempo ya no estructura el espacio; ya no hay más “hacia adelante” o “hacia atrás”; lo único que cuenta es la aptitud de no quedarse quieto.



Esta distinción tiene valor analítico, sin embargo en la práctica ambos planos son inseparables y se construyen dentro del discurso y no fuera de él, ya que resulta claro que el sujeto se constituye históricamente.

Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso del devenir; se constituyen dentro de la representación y se relaciona tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma obligando a leerlas como lo mismo que cambia. Los interrogantes que generan las preguntas por la identidad permiten vertebrar la reflexión acerca de la acción y de su fragilidad, sobre su sentido y sobre la temporalidad.

Ahora bien, a las identidades debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de prácticas discursivas específicas mediante estrategias enunciativas específicas. El sujeto se asigna a partir de una identidad narrativa, puesto que la narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo, a la acción; a la vez que permite al sujeto decirse a sí mismo. Relatar es construir y seguir una historia, es comprender un enlazado de acciones, pensamientos, sentimientos, sorpresas; que presentan a la vez cierta dirección, una localización espacio-temporal que indica tanto el “desde dónde” se narra, como las posibles sorpresas e incertidumbres del mismo relato.

La cuestión de la identidad transforma la manera de concebir lo político<sup>4</sup> y el futuro de la democracia depende del reconocimiento de esta dimensión ya que la política tiene que ver con la acción pública y la formación de identidades colectivas. Su objetivo es la creación de un “nosotros” en un contexto de diversidad y conflicto y, para lograrlo, hay que poder distinguir un “ellos”, como establecer una discriminación “nosotros/ellos” de una manera compatible con la democracia pluralista.

En este contexto, la política de la identidad trata de deconstruir y reconstruir identidades, necesariamente múltiples para asumirlas y también cuestionarlas. Se busca evitar el esencialismo implícito en identidades auténticas, al mismo tiempo que se reconoce que no se puede prescindir de la identidad que se define dependiente del contexto.

La generalmente vasta propagación de las políticas identitarias -sea acerca de la raza, etnicidad, tipo de orientación sexual- ha sido iniciada también por las fuerzas de la sociedad civil. En un aspecto, estos movimientos identitarios tienen como objetivos re-establecer o establecer una memoria cultural para su grupo. Sin memoria cultural compartida no hay identidad.

En el mundo moderno la identidad anunció simultáneamente la libertad de elección del individuo y su dependencia de una guía de educadores/as profesionales, una de sus caras era emancipadora, la otra coercitiva. Esos/as educadores/as profesionales construyeron una

4 Para Chantal Mouffe (1997) “lo político” designa la dimensión del antagonismo y de hostilidad entre los humanos —el de los polemós— y “la política” —de la polis— pretende establecer un orden, organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas porque están atravesadas por lo político.

cultura de la identidad anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia, el caso más generalizado ha sido el nacionalismo.

La reconstrucción de los mitos políticos o sociales disfrazados de historia, es una tarea que algunos/as historiadores/as han comenzado hace tiempo, pero también sabemos de las limitaciones de la función de los/as historiadores/as como destructores/as de mitos. En una época en la que van desapareciendo otros medios de conservar el pasado, es importante que los/as historiadores/as y profesores/as recordemos que la historia de la identidad no es suficiente (Hobsbawm, 1998).

La complejidad del problema que hemos planteado amerita la capacidad de percibir el juego entre los aspectos intelectual, moral y político de las estructuras del saber. La aceptación de la idea de que las ciencias sociales no pueden ser reduccionistas o esencialistas y deben tender a elaborar interpretaciones plausibles de una realidad compleja es el comienzo de la creación de una ciencia social que aborda al mismo tiempo y, con aspectos inextricables, las cuestiones intelectuales, morales y políticas, teniendo pleno conocimiento de que siempre deambularemos entre límites inciertos (Wallerstein, 2004).

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO CONSTRUCTORAS DE IDENTIDADES

Las instituciones educativas, tanto las de formación inicial del profesorado como las de nivel medio —lugares donde el profesorado ejerce su oficio— son construcciones históricas portadoras de memorias e identidades. Tanto una como la otra, también, otorgan identidades. Las formadoras otorgan atributos para ejercer el oficio de enseñar historia y/o ciencias sociales a partir de la emisión de certificaciones y las segundas consolidan, a partir de una trayectoria inicial y continuada en la enseñanza, la de profesor o profesora. Es decir, el/la docente se representa a sí mismo y socialmente acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la tarea docente para la cual fue formado, dar clases y asumir la “autoridad pedagógica” (Bourdieu, 1997) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

Las instituciones formadoras como las escolares son las que asignan *atribución e incorporación* de identidad. Ambos conceptos, el de *atribución e incorporación* de identidad, se constituyen en dos espacios de análisis interesantes en este proceso reflexivo. El primero opera en el plano relacional: por y en la actividad *de enseñar historia* encontramos un sentido, un objetivo y/o una justificación; una necesidad por la cual el individuo es identificado y conducido a aceptar o rechazar las identificaciones que recibe de otros y de las instituciones. El segundo, tiene que ser estudiado en el marco de las trayectorias sociales vivenciadas por los sujetos, ya que es a lo largo de la vida que se construye la identidad para sí.

A modo de ejemplo nos detendremos, dado el carácter acotado de este trabajo, en el lugar de la formación inicial del profesorado en historia. El *lugar* se constituye como principio de definición de la identidad del sujeto. Es decir, lo que identifica socialmente a un sujeto es su competencia para la acción, en este caso enseñar historia, dentro de un sistema de relaciones como lo son las escuelas.

En el período *formativo* se está frente a un cambio de *lugar* y un cambio en el modo de utilizar el *conocimiento*; es decir, se está frente a un proceso de construcción social del ser docente, sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, y no adjudicados, de creencias e incertidumbres, de deseos propios y de otros, de rupturas y escisiones. La identidad se va construyendo en la tensión entre lo que ellos y ellas quieren y creen ser, y lo que quieren los otros que sean y crean que deban ser. Según Marc Augé (1993) estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes: se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos.

Estas son algunas de estas líneas desde donde podríamos pensar la formación del profesorado. Los/as que deciden estudiar para profesores/as, pertenecientes a generaciones diferentes, al menos cronológicamente, son portadores/as de identidades construidas en el devenir de sus experiencias (social e individual). Entre esa multiplicidad de construcciones identificamos aquella diversidad de historias enseñadas. Son huellas que la escolarización y otros agentes culturales, han forjado como modos de mirar y leer el mundo; cuestiones que luego colisionan con los programas que se les ofrece como formación inicial.

La formación del profesorado contribuye a la generación de una nueva identidad: la historiográfica. Una identidad forjada por el discurso de especialistas que aportan a la racionalidad científica, aunque no necesariamente, a desentrañar los modos y contextos en los que ese discurso y narrativas han sido construida; es decir, poner en tensión esos modos específicos de la producción del conocimiento histórico (Jara y Gracia, 2015).

Estos modos de aprender historia colisionan con otra realidad. Los límites para pensar históricamente (Jara y García, 2015) y la imposibilidad de pensar didácticamente la historia (Jara y Salto, 2015).

El profesorado de las escuelas de Cipolletti o Neuquén ha sido formado en diversas instituciones del país y la región. Con programas diversos y en épocas igualmente diversas. Su trayectoria profesoral da cuenta de diversidad de identidades construidas<sup>5</sup>, tanto en la formación inicial como en las escuelas donde ejercen el oficio de enseñar historia.

*“...estudie en la Universidad Nacional de Entre Ríos... traspasaron a todos los estudiantes al profesorado de enseñanza intermedia, sin consultarnos” (E. MMa)*

5 Los fragmentos que recuperamos en este apartado corresponden a las entrevistas realizadas a profesores/as de la ciudad de Neuquén en el marco de la investigación realizada por Graciela Funes (2010).

*“Me recibí en el Instituto Nacional del profesorado Joaquín V. González, en el ‘76 yo estaba terminando de cursar, y por el tema de la dictadura me tuve que ir. Me fui a México. (E. EV)*

En la experiencia profesional de los profesores, un lugar destacado para la identificación lo constituye el tener el título, ser diplomado es una distinción importante y serlo de una institución universitaria le asigna un plus. Así se vislumbra en los testimonios de Mario H. y Ema

*“Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná....” (E. MH) “Yo me recibí en la Universidad del Salvador en el año sesenta y cuatro. No, no había universitarios Eran más bien terciario.” (E. EA)*

*“...no había profesores..., en el caso de los no diplomados había una carencia... conocimiento histórico.” (E. MH) “En el colegio San Martín de sesenta profesores éramos seis con títulos.” (E. H R)*

Otro lugar interesante de identificación es ser profesor de historia, para Ariel estos constituyen una tribu muy peculiar, caracterizada por miradas analíticas y críticas, muchas veces compartidas por los colegas de geografía. Ahora bien, esa mirada analítica y crítica proviene de la formación histórica y el compromiso pedagógico; los profesores que dan historia son profesores.

*“Pero es posible sí, que los profes de historia seamos una especie de tribu media peculiar. Quizás junto también con los de geografía...los de historia “siempre críticos, los que andan buscándole la quinta pata al gato”... es muy raro encontrarte con un profesor de historia que no sea profesor. Entonces, ahí es posible que ahí haya un compromiso pedagógico” (E. AP)*

Resulta interesante entonces, rescatar que el *espacio de formación pivotea en dos campos de conocimiento -historia y educación-* que marcan sus fronteras y las legitiman, generando prácticas rutinarias de asunción de comportamientos específicos, produciendo en los sujetos cierta identidad que conlleva la imposición y la aceptación de percepciones, valoraciones, derechos y obligaciones no menos específicos. Los sub-universos simbólicos de significado propio de cada disciplina generan no sólo formas de legitimidad particularizadas, sino que inciden en la legitimación de los sujetos según los papeles que desempeñen. En tanto la identidad se construye en virtud de la existencia de la alteridad, de lo otro, la identidad disciplinaria es también de oposición (Edelstein, 2003).

Estos dos campos de conocimiento son valorados en forma diferencial por los profesores. Así, en el universo simbólico de Mario H. el relato pone el acento en la formación histórica, asigna importancia a la modalidad del seminario ya que posibilita la producción de conocimientos a partir de la investigación.

*“Y nos daba seminarios. Seminarios en el sentido de que con la misma historia argentina trabajar la cuestión de **investigación** (E. MH)*

En el caso de Martha el acento está puesto en el campo educativo; recuerda *“nos preparaban realmente para enseñar”* y en esta preparación para enseñar el lugar fundamental es la práctica de la enseñanza, tema nodal de la formación docente.

*“...En el Instituto del profesorado del Paraná. Y muy exigente hasta en las prácticas. Era la parte fundamental. Es decir, **nos preparaban realmente para enseñar**” (E. MC)*

El testimonio de Hugo da cuenta claramente de la puja entre los dos campos de conocimiento que conforman el espacio de la formación y lo sintetiza claramente ¿a qué apunta la formación de la carrera: profesor de media o investigador?

Considera que en ninguno de los dos campos está formado; para ser investigador falla la metodología de investigación y para ser profesor “sobran” conocimientos disciplinares y faltan conocimientos educativos. Múltiples sensaciones surcan el testimonio de Hugo, que se verbalizan como: *“choque con la realidad”, “partir de cero”, “bajar los decibeles”, “es una cosa media brusca”, “desencuentro”, “brecha, puente que se rompió”, “vacío en lo disciplinar.”*<sup>6</sup>. Muchas de las sensaciones se pueden explicar por el impacto que genera la formación en servicio y la formación inconclusa del docente. El particular período formativo de la formación inicial da cuenta que se está frente a un cambio de lugar, un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y las habilidades, los posicionamientos y compromisos asumidos en torno al conocimiento social a enseñar. Es decir, se está frente a un proceso de construcción social del ser docente.

*“Hay un desencuentro muy grande, porque es el mismo abismo que separa a la universidad del sistema medio en términos de conocimiento, de formación, en términos de capacidades intelectuales. Hay una brecha, en algún momento se rompió. Ese puente que unía a los tres sistemas que había entre el inicial, el medio y el universitario, producto de las políticas educativas, hoy no está. En el terreno de la disciplina y del trabajo disciplinar también hay un vacío que no lo ocupa ni el ámbito en el que vos trabajas ni tampoco la universidad.” (E. HA)*

---

6 Estas sensaciones quizás se puedan explicar con algunas notas del contexto institucional en el que este profesor realiza su formación inicial. En la Universidad Nacional del Comahue se dictan un conjunto de profesorados en distintas Facultades: Humanidades, Economía, Ingeniería —entre otras—. La formación pedagógica está a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación con cátedras de “servicio”.

La carrera del Profesorado en Historia se desarrolla en la Facultad de Humanidades y tiene un régimen de formación diferente al resto de los profesorados. El plan de estudio consta de veintinueve asignaturas, cuatro de ellas son las denominadas “pedagógicas” y tratan la especificidad de la formación docente. Son, en términos de Susana Barco (1998) una adenda a lo que se considera medular y sustantivo: la formación en las disciplinas de las que el profesorado trate. Pareciera que la llamada formación pedagógica es una suerte de concesión hecha en favor de quienes ejercerán la docencia en otros niveles del sistema educativo.

Hablar de la identidad de éstos profesores y profesoras, remite a intentar desentrañar dónde y cómo se ha constituido y se constituye la identidad docente para llegar a ser una serie de significados de la realidad en la que interactúan contradictoriamente en un pensar y hacer concretos. Es desde allí que se podrían identificar elementos de carácter político, ideológico, social cultural y psicológico, permitiendo diferenciar aquello que ha “adquirido” como identidad social de su profesión y la dimensión social de su ejercicio.

## NOTAS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Si sostenemos que la *educación* tiene una valoración positiva, resulta necesario volver sobre ella, ya que permite a los sujetos articularse constructivamente con el *conocimiento* del sí mismo, de los otros sujetos sociales, de la sociedad en que viven o de la que aspiran construir y en ese caso la dimensión formativa de la enseñanza de la historia posibilita articular lo didáctico con su dimensión política ya que, la acción de enseñar es siempre un acto intencional en el terreno ético político.

En la formación inicial del profesorado es de suma importancia recuperar los datos y/o resultados de las investigaciones; no en el sentido de aplicar, pero si considerar para estar al tanto de los cambios epocales, generacionales y contextuales de la sociedad y de la cultura del nuevo milenio.

Algunas investigaciones reconocen la capacidad del alumnado para identificar o explicar los cambios. Si el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social. La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar en valores democráticos (Audigier, 2003). Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los sucesos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia (Mattozzi, 2000). El pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos históricos personales o estructurales (Mattozzi, 2000). El tiempo histórico, por otro lado, necesita de la comprensión de los diversos conceptos que forman la temporalidad, por ejemplo las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso (Pagès y Santisteban, 2007). Estos conceptos son de una gran amplitud significativa y se construyen desde su aplicación a realidades diversas. En tiempos de cambios, un núcleo conceptual importante es el cambio y la continuidad articulándose con el aprendizaje del futuro como educación democrática (Pagès y Santisteban, 2008).

Otras línea de investigación refieren a la conciencia histórica y a la memoria histórica o la memoria colectiva. Es un campo de investigación en el que los historiadores y didactistas de la historia se reencuentran. Se destacan los trabajos de Jörn Rüsen (1992, 2001), quien sostiene

que la enseñanza de la historia es uno de los fenómenos que constituyen la conciencia histórica y le atribuye una función didáctica de orientación para la vida práctica.

También es sugestiva la investigación de Tutiaux Guillon (2003) referida a la conciencia histórica, territorial y cívica. Trabajos de investigación sobre la memoria, la historia oral y la razón histórica en la enseñanza de la historia se desarrollan en Brasil (Zamboni, 2007a; 2007b).

Frente a ello, apuesto entonces a pensar en clave histórica porque remite a la acción política, entendida como participación en el ámbito común, abierto y público de la polis, único lugar en el que se puede constituir el sujeto colectivo que aúne la fidelidad a la propia tradición con la imprescindible imaginación de reinventar continuamente la experiencia acumulada en forma de memoria y como depósito o reserva de sentido (Berger y Luckmann, 1991).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, L. y Cerda, C. (2007). Usos sociales de la historia escolar: del problema del progreso al problema de la nación, tensiones en la etapa constituyente. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 5. Córdoba: APEHUN Universitas.
- Arfuch, L. (Comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Augé, M. (1993). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall, y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid. Siglo XXI.
- Díaz Serrano, J., Alfageme González, M. B. y Serrano Pastor, F. J. (2013). Identidad Profesional de los Docentes en Formación de Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, pp. 77-89.
- Edelstein, G. (2003). Práctica y residencias: memorias, experiencias, horizontes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. OEI.
- Funes, A. G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9 (pp.87-95). Barcelona: Universitat de Barcelona.



- Funes, A. G. (2012). *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén. Ed. Educo.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Jara, M. A. y Funes, G. (2015). La Cultura Digital en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Experiencias profesoras en contextos. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, septiembre de 2015 México. Universidad Michoacán.
- Jara, M. A. y García, N. (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia*, 16. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue ISSN: 0327-4233 URL: <http://revel.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/index>
- Jara, M. A. y Salto, V. A. (2015). Representaciones y perspectivas prácticas sobre la didáctica de la historia de los/las estudiantes del profesorado. Ponencia presentada en VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. México: Mar del Plata.
- Margulis, M. y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Matozzi, I. (2000). La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva. En AA.VV., *Un currículo de las Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja: Diada editora.
- Mouffe, C. (1997). Por una política de la identidad nómada. *Debate Feminista* Año VII, vol. 14.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2007). Enseñar historia, formar ciudadanos. Los conocimientos históricos y cívicos de un grupo de estudiantes universitarios catalanes. En CDR VII Congreso Argentino Chileno de estudios históricos e integración cultural. Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la Temporalidad Histórica. En M. Jara (Comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. En *Propuesta Educativa Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 7. Buenos Aires: FLACSO.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver. University of British Columbia.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivos de esta etapa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Zamboni, E. (2007a). Reflexiones sobre la Educación/Historia en el liminar del SXXI. Estudio del caso brasileño. En: *CDR VII Congreso Argentino Chileno de estudios históricos e integración cultural*. Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.

Zamboni, E. (Org.) (2007b). *Disgessões sobre o Ensino de História. Memória, história oral e razão histórica*. Itajái Brasil: Editora Mariadocais.

# LA CONSTRUCCION DEL INDIO EN EL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA

**Jara, Miguel Ángel**  
mianjara@gmail.com

**Salto, Víctor**  
victorsalto26@gmail.com

Facultad de Educación  
Universidad Nacional del Comahue  
República Argentina

## SEMBLANTES DE UNA INVENCION

Existe para América Latina un tiempo que detuvo la configuración de múltiples rostros de futuros, que son imposibles reconstruir: 1492. Un tiempo de rupturas, desestructuraciones e imposiciones que a más de cinco siglos continua interpelándonos sobre las acciones de las que, evidentemente, poco hemos aprendido. La historia, pareciera ser, es la reveladora de un pasado del que no nos podemos desprender fácilmente. Existe una deuda ética y política que se ha transferido a múltiples generaciones sin que algunas de ellas pudiera, al menos, saldar algo de ella: la visibilización del otro/a colonizado/a.

La conquista fue, sin dudas, el comienzo de la invención del otro/a y la configuración de escenarios edificados sobre los escombros de otras realidades y existencias. Fue tan fuerte y eficaz la obra, que cinco siglos no bastan para desmitificar el discurso, arraigado, de la civilización y la barbarie. También la historia nos ha mostrado que otras texturas de esos rostros emergen, en cada época, como impulsos latentes de una América profunda, viva y audaz. Revisitar este pasado/presente nos permite tensionar entre la invención y la realidad, entre el mito y la utopía, entre la denuncia y la enunciación, entre la construcción y el reconocimiento; en definitiva, se trata de reconstruir aquellos escenarios posibles.

¿Por qué una invención? Principalmente porque la entendemos como una construcción colonizadora que consistió en justificar procesos de dominación a partir de la conquista, la colonización y la evangelización en el continente. Como dice Eduardo Galeano, “en 1492 los nativos descubrieron que eran indios” y esta fue la invención que viró en discriminación, exclusión y genocidio que por mucho tiempo mostró, como elemento de un paisaje pintoresco, la crónica y la historiografía justificadora. En ella podemos encontrar diversidad de usos del término “indio” o “indígena”, dentro de un tipo de construcción histórica social y cultural. En algunos casos en referencia a una condición de salvaje, incivilizados e inferiores, en la que se entiende al “indio” como descendiente y nativo de

los territorios americanos quien, en el proceso de conquista, será relacionado con la condición de colonizado.

Frente a esta invención sostenemos que es posible una mirada distinta desde una perspectiva de la otredad. La cual hace referencia a grupos étnicos existentes, en diferentes contextos históricos, a partir de su reconocimiento como pueblos originarios con un sentido compartido de pertenencia plena a determinados valores, costumbres y lenguas diversos a los otros conquistadores. Desde esta perspectiva podemos poner en tensión aquella definición que presenta al “indio” o “indígena” como categoría colonial. Categoría que permite visibilizar las relaciones de poder y de dominación que justificaron la condición que se le atribuyó.

Nos interesa, en este trabajo, compartir algunas reflexiones sobre qué discursos y construcciones de la otredad se han realizado, cómo se plantean estas construcciones en el discurso historiográfico, en el curriculum, los textos escolares y las prácticas del profesorado.

## DISCURSOS DISTORSIONADOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS/AS

Han sido varias las terminologías utilizadas en las ciencias sociales para referirse a los pobladores originarios de nuestro continente. Entre ellas podemos destacar la de grupos étnicos, grupos etnolingüísticos, pueblos, indígenas, indios, minorías étnicas, entre otras. Terminología que, desde la antropología anglosajona y europea, durante años se vio acompañada por los términos de *salvaje*, *bárbaro* y *primitivo* para definir a los nativos de diferentes partes del por entonces mundo colonizado.

No se trata de simples terminologías. Ellas reflejan un tipo de construcción de los/as otros/as muy presente en el imaginario y pensamiento europeo hasta —y durante— el momento de la conquista y la colonización americana. A partir de 1492, la existencia de América y sus pobladores nativos trastocaron ese pensamiento europeo pero no modificaron su manera de asimilar la diferencia. Así, el pensamiento europeo “interpretó la nueva realidad cultural, étnica y territorial en términos del imaginario medieval, que se proyectó así hacia otro espacio y otra diversidad” (Barabas, 2000, p. 11).

De esta manera, como sostiene Bonfil Batalla (1971), el indio es construido a imagen y semejanza de ese pensamiento e imaginario, y en esa construcción “el indio” y el “indígena” son inventados como cultura indígena por los europeos. Invención en la que “los indígenas pasaron a ser los nuevos *salvajes-bárbaros* de los civilizados europeos” (Barabas, 2000, p. 11) y en la que el indio americano sirvió tanto a informantes y frailes como a conquistadores y colonizadores, para justificar la apertura de un proceso de dominación de largo alcance. Por un lado, en lo político y económico para controlar y usufructuar sus tierras y riquezas; por otro, en la estigmatización cultural de las poblaciones originarias para imponer un proceso de desposesión religiosa e ideológica a través de la evangelización.

En ese proceso, los nativos americanos se configuran a partir de una categoría supra étnica colonial (Bonfil Batalla, 1971). Desde esa categoría, el “indio” e “indígena” se define a partir de la condición que le fue impuesta en el marco de esa relación y situación de dominación colonial, cuyo origen y persistencia fueron determinados por la emergencia y continuidad de la maquinaria impuesta por ese orden. Desde entonces, el “indio” e “indígena” no existen por sí mismos [seres humanos] sino en el marco de esa relación de dominación.

Existen abundantes crónicas que describen al nativo de manera diversa. Descripciones que crean una imagen del otro/a, que cristalizó en discursos y representaciones sociales. Algunas de ellas, al que el/la lector/a puede acceder son las crónicas de Colón (Todorov, 2015) o de Ginés de Sepúlveda.

Esa invención justificadora del orden colonial tuvo cierta continuidad en el discurso de la antropología de fines del siglo XIX, época en la que ésta se formalizó como ciencia. Si en la invención justificadora del “indio” e “indígena” persistía cierta posibilidad de desprenderse de esa condición<sup>1</sup>, en la perspectiva evolucionista del siglo XIX esa posibilidad se ubicaba en relación a un lugar en concreto: un estadio inicial de la evolución de las sociedades contemporáneas. Posiblemente alterable en la medida en que mantuviera un contacto y asimilara las condiciones de lo civilizado (ahora centrado más que en sus pautas culturales y religiosas, en la asimilación de la razón y la educación). Con la formación de los Estados modernos se le otorgó al “indio” e “indígena” del pasado colonial cierto estatus de “cultura civilizada” pero la condición de lo “indio” e “indígena” se sostuvo sobre aquellas culturas aún vivas. Como sostiene Barabas (2000), el “indio” bárbaro del pasado fue “desbarbarizado” en el siglo XIX, y la atribución de barbarie se desplazó a los “indios” vivos, en especial a los rebeldes, que no cedían sus territorios ante la demandas del Estado.

En este sentido, la disputa territorial fue una buena ocasión para la continuidad de esta invención justificadora. Mucha de la literatura de época, en particular la de las misiones cristianas, se hizo eco de esta justificación. Retomando el concepto griego de “desierto”, promovieron la idea de los territorios habitados por los pueblos originarios como espacio virgen, sin huella humana, y poblado por bestias feroces. Desde esta visión, los espacios ocupados por estos pueblos fueron considerados como “desiertos” o “baldíos” y como humanamente “vacíos” y “salvajes”. Fórmula que permitió justificar muchos actos de genocidio. Un ejemplo de ello en Argentina se encuentra en lo que la historiografía oficial del siglo XIX denominó “conquista del desierto”, idea que hace referencia a desierto de “civilización” y a la necesidad de avance del “progreso” sobre los territorios habitados por la barbarie india.

Lo que sigue son fragmentos de discursos políticos justificadores de la acción militar sobre los Pueblos Originarios de la Patagonia Argentina:

<sup>1</sup> Esa posibilidad residía, para el pensamiento hegemónico europeo, en que el indio podía “debarbarizarse” en la medida en que se evangelizara y asimilara las costumbres y la cultura colonizadora. Primero para humanizarse, segundo para civilizarse.

*“Si se consigue que las tribus hoy alzadas se rocen con la civilización que va a buscarlas, si se les cumplen los tratados, en una palabra, si ellas que sólo aspiran a la satisfacción de sus necesidades físicas, palpitan la mejora en su modo de vivir puramente material, puede asegurarse que el sometimiento es inevitable [...] El Poder Ejecutivo, aleccionado por una larga experiencia, nada espera de las expediciones a las tolderías de los salvajes para quemarlas y arrebatárles sus familias, como ellas queman las poblaciones cristianas y cautivan a sus moradores”.* (Mensaje del ministro de Guerra, Adolfo Alsina al Congreso, 25 de agosto de 1875).

*“¿Lograremos exterminar a los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso. Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado”* (Sarmiento D. F., El Progreso, 27 de septiembre de 1844).

Con la denominada “conquista del desierto”, la formación de la nacionalidad argentina significó una continuidad del proyecto colonizador. El “indio” sigue apareciendo para la cultura dominante con las mismas características. “Indio” y situación colonial siguen siendo inseparables en la mentalidad que justifica las acciones y obras políticas de la nación argentina (orden y progreso).

Avanzado el siglo XX, el problema pasa por definir si la persistencia de la categoría “indio” se sigue debiendo a la situación colonial que le dio origen. Desde entonces, las construcciones de la alteridad en nuestro continente no parecen haber cambiado mucho. E incluso “aún cuando las ciencias sociales, en especial la etnografía, conocen ahora mejor a las sociedades y culturas indígenas, el imaginario popular y el de las instituciones indigenistas todavía se construye más sobre la ficción de la diferencia que sobre su realidad” (Barabas, 2000, p. 18).

El periodo abierto tras el proceso de descolonización amplió el campo de estudios sobre la otredad y puso en tensión los modos de mirar al otro/a. Aníbal Quijano se ubica entre los autores que han construido el giro “decolonial”, junto con otros como Enrique Dussel, Walter Dignolo y Arturo Escobar. Lo que une a estos autores es ser parte de un pensamiento no europeizado, constituyéndose así desde un *paradigma otro*. Para estos autores, todos ellos latinoamericanos, en 1492 se da inicio a la modernidad y la dominación es un problema intrínseco de esta: las dos caras de la modernidad han sido la emancipación pero también el genocidio.

Desde el Grupo de Estudios sobre Colonialidad (GESCO) los estudios “decoloniales” refieren a un conjunto heterogéneo de contribuciones y esfuerzos teóricos e investigativos en torno a la colonialidad. Esto cubre tanto las revisiones historiográficas, los estudios de caso, la recuperación del pensamiento crítico latinoamericano (y “subalterno”), las formulaciones (re)

conceptualizadoras, y las revisiones e intentos por expandir y revisar las definiciones teóricas. Es un espacio enunciativo no exento de contradicciones y conflictos cuyo punto de coincidencia es la problematización de la colonialidad en sus diferentes formas, aunada a una serie de premisas epistémicas compartidas.

En una de sus obras, Aníbal Quijano (2000) introduce la idea de que la globalización actual es la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocéntrico como un nuevo patrón de poder mundial. En ese escenario, uno de los ejes que sostuvo dicho patrón de poder es la clasificación social sobre la población mundial a partir de la idea de raza. Una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial.

Algunos aspectos que diversa literatura aborda sobre la cuestión del “indio” o “indígena” dan cuenta de que mucho se ha avanzado, no solo en la visibilización del otro conquistado, colonizado, sino en su reconocimiento como Pueblos Originarios. Muchas acciones se llevaron a cabo, y nada fue gratuito en este proceso. Para la región, entre otros tantos, podemos identificar diversos movimientos indigenistas que han puesto en la agenda política de los gobiernos democráticos la reivindicación de derechos y, básicamente, de la justicia humana. En México, Chiapas es un caso emblemático (con el EZLN); como también lo son el MST en Brasil, las movilizaciones Aymará y Quechua en Bolivia o los Mapuches en Argentina, por nombrar solo algunas de las tantas expresiones de la diversidad de América Latina.

Sin embargo queda mucho por hacer. No alcanza con la revisión de la producción historiográfica y los nuevos aportes de la antropología crítica o la jurisprudencia que otorga derechos a los Pueblos Originarios. Existe una representación simbólica muy arraigada en la sociedad, al menos en nuestra norpatagonia, sobre la imagen de los Pueblos Originarios, que cinco siglos no pudieron desnaturalizar.

## **ENSEÑAR LA OTREDAD EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA**

La década de los ‘90 inauguró —masivamente— en la literatura histórica, en el curriculum y en algunos textos escolares, la inclusión de la emergencia de los/as indígenas y/o pueblos originarios en la enseñanza de la historia en la Argentina. A modo de ejemplo, y limitados por la extensión de este trabajo, tomaremos de uno de los últimos diseños curriculares, el de la Provincia de Río Negro (R. N.), dos de los textos de mayor circulación en las aulas y algunas de las prácticas del profesorado cuando enseñan este proceso.

Observamos que la enseñanza de la historia de los Pueblos Originarios está prevista en el diseño curricular (DC), en particular para el primer año del Ciclo Básico de la Escuela



Secundaria (CBES). En primer año, el recorte temporal se inicia con las primeras sociedades americanas, culmina con la crisis del orden colonial en incluye aspectos de la historia local. Incluir España en América permite, a nuestro juicio, poner en acto algunos postulados teóricos de la historia indígena, en cuanto permite analizar las relaciones desiguales entre las sociedades y grupos. [...] También, lo local se constituye en un interesante espacio para el estudio interdisciplinario, ya que es centro de interés y objeto de estudio de otras disciplinas de primer año. (DC - CBES, 2006, p. 422).

El DC organiza contenidos para el primer año a partir de un eje organizador: *“Los Pueblos Originarios y la imposición del orden colonial en perspectiva regional, latinoamericana e internacional. Desde sus orígenes hasta mediados del siglo XVIII”* (DC - CBES, 2006, p.423) y plantea dos sub-ejes temporales. El primero va desde sus orígenes hasta el S.XV y el segundo aborda el proceso de la conquista, colonización y la crisis del orden colonial hasta mediados del S. XVIII. Luego ofrece “Temas y Problemas” para cada sub-eje, desde una “Perspectiva local” y de la “Historias conectadas”, “Historia reciente/local”.

En el segundo año se avanza sobre el proceso histórico. El eje organizador de contenidos es: *“La ruptura del orden colonial y el proceso de organización de los Estados nacionales americanos. La historia argentina desde la época borbónica hasta 1880”* (DC - CBES, 2006, p. 425). A diferencia del eje organizador de contenidos para el primer año de estudio, éste es tomado como una unidad temporal: mediados del siglo XVIII hasta mediados del S. XIX. Los “Temas Problemas” sí se organizan en dos sub-ejes: el primero aborda el proceso que va desde la crisis del orden colonial hasta el proceso de revolución e independencia en el continente. Para el segundo se dedica al estudio del caso argentino (1810-1880). “Perspectiva de género/historia de la vida cotidiana” y “Perspectiva regional/historia indígena” son otros de los “Temas problemas” que se sugieren para el segundo año. Todo el proceso de consolidación de los estados, con énfasis en el caso argentino, hasta mediados del S. XX es objeto de estudio para el último año del CBES.

Como podemos observar, en el DC para el CBES de la Provincia R.N la perspectiva de la otredad (a partir del reconocimiento de los Pueblos Originarios) se ha constituido como orientadora en el desarrollo de los contenidos para sus tres primeros años, aun cuando persisten iguales criterios de periodización tradicional en la historiografía argentina del S. XX. Si bien se reconocen otras perspectivas, resulta interesante remarcar las temporalidades que la historiografía ha construido para la reconstrucción de la historia del continente y de la región, y que continúa no cuestionando la impronta colonizadora del saber (Wallerstein, 2005).

En este DC el “indio” no aparece como el otro/a, son los Pueblos Originarios los protagonistas en esta construcción. Sin embargo los contenidos ofrecidos siguen insistiendo en las “teorías del poblamiento del continente”, “la vida de los pueblos originarios del continente” y “los pueblos originarios en la conquista y colonización” por nombrar solo algunos. No se

plantea como problemática otras periodizaciones construidas desde y para el continente y no a partir de la “conquista”.

Además de ello, este DC —al igual que para otros de la región de la norpatagonia argentina— no cuenta con un libro de texto que aborde contenidos a partir de los criterios temporales y espaciales en los que se organiza el currículo. Más bien, los textos escolares existentes en la mayoría de los casos imponen una agenda de contenidos y de propuestas didácticas para enseñar las culturas de los Pueblos Originarios de manera homogeneizante.

Solo a modo de ejemplo, abordaremos una breve descripción de dos de ellos, que se encuentra en mayor volumen en las bibliotecas escolares y que son de distribución gratuita por el Ministerio de Educación de la Nación. Uno de la editorial Santillana y el otro de la editorial Aique.

El libro de texto de la editorial Santillana (Barraza, 2012) organiza el período que va desde la prehistoria hasta el S. XV en 4 secciones a diferente escala. A su vez cada sección está estructurada por una serie de temas (temporal y espacialmente complejos que se presentan de manera simultánea o al menos eso se puede inferir). América aparece como tema sólo en la primera y segunda sección, las otras dos restantes se dedican al estudio del viejo mundo occidental. *La primera sección*: “El comienzo de la historia” se estructura en torno a 4 temas. El tema 3 se dedica a “Los primeros pobladores de América” y desde las páginas 32 a 41 se realiza un recorrido fugaz sobre la historia de los pueblos del continente. En la *segunda sección*: “Los primeros estados de la historia” corresponde al tema 9 “Sociedades y Estados en América” y desde las páginas 102 a 119 aborda las culturas mesoamericanas y andinas desde la organización de sociedades de jefaturas (3000ac) hasta la consolidación de los grandes imperios: Aztecas e Incas respectivamente.

En ambas secciones, cada tema es acompañado por una serie de imágenes, mapas, dibujos, fotografías y actividades. La perspectiva historiográfica se inscribe en una óptica americanista del proceso, no aparece en toda la narrativa del texto la palabra “indio”, se nombran indistintamente pueblos originarios, indígenas, aborígenes, hombres, nativos, pueblos o grupos. Sin embargo en el epígrafe de algunas de las fotos aparece la palabra “indio” (pág. 39). Los dibujos remiten a un estereotipo de las culturas de los pueblos originarios y presentan de manera homogénea la diversidad cultural.

El otro libro de texto, de la editorial Aique (Elisalde Vázquez, 1995) se organiza en 6 capítulos/apartados. El capítulo II, “La conquista de América” (págs. 80 a 135), y el IV, “América en el Siglo XVIII: Dominio Colonial y Emancipación” (págs. 200 a 231), abordan el proceso histórico que va desde el S. XV al XVIII para la historia del continente. Mientras que el capítulo VI, “La independencia de las provincias unidas del Río de la Plata” aborda las dos primeras décadas de la historia del actual territorio argentino (págs. 272 a 316). Al igual que Santillana, aunque con diferente diseño gráfico, el texto va acompañado de imágenes, dibujos, mapas, fotos y con aclaraciones conceptuales. No aparece la palabra “indio”, refieren a los pueblos originarios como sociedades, indígenas o grupos; remarcando las diferencias entre aquellos más desarrollados (imperios).

Aclara en un apartado de la página 100 las distinciones entre indios, indígenas y aborígenes, señalando que el primero fue utilizado, desde Colón, para nombrar a los hombres, creyendo que habían llegado a las indias. La palabra “indio” aparece en algunas de las fuentes de época que se ofrecen para realizar las actividades (págs. 130) y se propone confrontar con otras fuentes.

En el capítulo VI, los pueblos originarios no son visibilizados en el proceso narrado. Gauchos, criollos y caudillos son los sujetos del paisaje de la vida cotidiana en la ex colonia. Los indígenas aparecen mencionados cuando se hace referencia a las primeras campañas militares para la expansión de las fronteras.

Ambos libros de textos incorporan nuevas categorías y conceptos para el desarrollo de los procesos históricos del continente y, podríamos asegurar, se incorporan renovadas perspectivas historiográficas. El “indio” desaparece como palabra para referirse al otro/a; indígenas y/o pueblos originarios son utilizados de manera políticamente correcta. Aunque los sentidos justificadores que la conquista atribuyó a su accionar están muy presentes: *civilización, salvajismo, no disponen de o no conocían que...* son discursos fuertemente arraigados. Por otro lado, podríamos agregar que ambos textos no reflejan las perspectivas, argumentos y orientaciones del diseño curricular referenciado.

Finalmente queda por abordar, en este apartado, las prácticas del profesorado. Disponemos de un caudal importante de propuestas didácticas y de registros de observación de clases, tanto de profesores/as en ejercicio como de estudiantes en formación inicial. Sin embargo, a los efectos de este trabajo, sólo haremos referencias a algunas cuestiones generales que podemos identificar en la práctica del profesorado que enseña estos temas en las clases de historia y/o ciencias sociales.

Las prácticas del profesorado son diversas y para nada homogénea. En esta diversidad podemos encontrar prácticas tradicionales como innovadoras, tanto desde las perspectivas historiográficas como desde los enfoques didácticos. Por lo general, el profesorado utiliza indistintamente los términos “indio”, “indígenas” o “pueblos originarios” para referirse a los/as otros/as que habitan el continente como el actual territorio argentino. Esta indistinción seguramente se deba al tratamiento que han realizado en su formación inicial como a la bibliografía, fuentes y recursos que circulan en el ámbito universitario y en el escolar.

En mucho de los casos, mayoritariamente, podríamos afirmar que el discurso refiere a Pueblos Originarios o a Indígenas para nombrar a los pobladores del territorio antes y después de la conquista o antes y después de la expansión territorial llevadas a cabo por el ejército militar en la conformación del Estado Nacional en la Argentina a fines del S. XIX. Sin embargo, como venimos sosteniendo, subyace un sentido cristalizado y poco cuestionado sobre la antinomia *civilización y barbarie* o sobre las llamadas *campañas al desierto*. Cuestión que se ve tanto en el relato lineal del pasado a la hora de explicar en la clase como en las fuentes o recursos didácticos que frecuentemente acompañan las explicaciones en la clase: las imágenes o fotografías.

En muchos de los casos observamos un anacronismo entre la fuente y los recursos. Las imágenes, muchas veces actuales, son utilizadas para explicar otros tiempos y esto genera un

continuum de presencialidad del pasado de la conquista o la expansión de las fronteras. Situación que poco contribuye a pensar históricamente, con el riesgo de fortalecer las imágenes y sentidos de la justificación de la conquista. Igual situación podemos identificar en las consignas que orientan a los/as estudiantes en sus actividades prácticas.

## ALGUNAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS ALTERNATIVAS

Entendemos que la situación descrita hasta aquí nos enfrenta a un desafío al que no es sencillo responder. Pero que nos invita a la construcción de nuevas racionalidades, construcciones discursivas coherentes entre las formas y el contenido y, fundamentalmente, a una nueva relación con el conocimiento observando atentamente los contextos de producción del mismo. La perspectiva de la otredad en nuestras clases puede ser factible si consideramos que la producción del conocimiento es indeterminado y posible de ser repensado en pos de visibilizar los/as otros/as ausentes en los grandes relatos.

Como bien sabemos, la palabra asigna, designa y da sentido a nuestros discursos y que, en mayor o menor medida, configura las gafas con las que miramos y leemos la dinámica de nuestra realidad. Esas teorías, perspectivas y enfoques —que operan como modos en los que hemos organizado el conocimiento de esa realidad—, si no son interpeladas, cuestionadas y sometidas a “juicio histórico”, probablemente sigan reproduciendo invenciones justificadoras. El desafío y compromiso es, seguramente, eliminar terminologías, palabras y conceptos que ocultan al otro/a. En la medida que esto no se convierta en práctica cotidiana, probablemente en nuestras aulas el “indio” siga siendo el modo de referirse al otro/a en relación a su condición de colonizado.

Sabemos que no basta solo con realizar un cambio de denominación para referirse al otro/a, pero sí que ello puede ser un buen punto de partida. Una buena posibilidad que se puede enriquecer si pensamos en enseñar desde una perspectiva que al menos recurra a nuevos discursos, fuentes, narrativas y construcción de temporalidades alternativas. Entendemos que no se trata de indistinciones más o menos apropiadas, sino de posicionamientos históricos y didácticos.

Las historias latinoamericana y argentina se encuentran marcadas por la compleja diversidad de sus pueblos originarios, quienes ocuparon y ocupan sus territorios. En la Patagonia encontramos parte de esa diversidad en la existencia de Mapuches, Tehuelches, Onas, Yamanas, entre otros tantos. Pueblos que han sido “desbarizados” en algunos textos escolares pero que siguen apareciendo o siendo presentados como homogéneos y en muchos de los casos con una existencia simultánea. Pueblos que en la actualidad siguen siendo referidos con categorizaciones de una invención justificadora. En fin, pueblos que continúan siendo parte fragmentada en la enseñanza de procesos históricos en los cuales han sido y son sus protagonistas directos.

Tener en cuenta estas orientaciones, implica desnaturalizar nuestras prácticas de enseñanza asumiendo entonces que es posible:

- Construir periodizaciones que reflejen las características y dimensiones de los pueblos originarios a partir de considerar los aportes de los estudios históricos regionales.
- Pensar en el tipo de construcción de la territorialidad para mirar la diversidad de construcciones espaciales y de pueblos originarios.
- Construir conceptualizaciones que den cuenta de los sentidos y cosmovisiones de los pueblos, según sus propias construcciones y reivindicaciones actuales.
- Construir materiales para la enseñanza a partir del trabajo con testimonios, artefactos culturales, imágenes, pinturas rupestres, manifestaciones culturales, entre otras.
- Plantearse finalidades claras en relación al reconocimiento de la diversidad cultural y en relación a la formación de ciudadanías a partir del reconocimiento de otros/as diversos/as y diferentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barabas A. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, vol. 10, p. 19.
- Barraza, Celotto, Morichetti, Sagol y Vissani (2012). *Historia. Desde las primeras sociedades hasta el S. XV*. Buenos Aires: Santillana.
- Bonfil Batalla, G. (1971). El concepto de indio en América, una categoría de la situación colonial. En *Antropología*, Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM, vol. 9. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23077> (consultada 21/12/15).
- Elisalde Vázquez, A. (1995). *Historia. Europa moderna y América Colonial*. Buenos Aires: Aique.
- GESCO. “Estudios decoloniales: un panorama general”. En *KULA. Antropólogos del Atlántico Sur* ISSN 1852-3218, pp. 8-21.
- Ginés de Sepúlveda, J. (s/a). *Democrates Segundo o Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quijano, Aníbal (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Todorov, T. (2003). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa editorial.

# LAS CANCIONES: UN RECURSO PARA LA COMPRENSIÓN DE PROBLEMAS RELEVANTES DESDE LAS IDENTIDADES Y LAS ALTERIDADES

**Iván Andrés Martínez Zapata**  
Institución Educativa San José Obrero  
Medellín, Colombia  
tiplecito@gmail.com

**Joan Pagés Blanch**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
joan.pages@uab.cat

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de desarrollar alternativas en las Ciencias Sociales que permitan al profesorado colombiano enseñar conocimientos socialmente relevantes a los estudiantes de educación básica, a través de los mismos productos que genera la cultura en el contexto colombiano.

Las canciones son uno de estos productos culturales y nuestra intención es relacionar su contenido con el currículo de las Ciencias Sociales. Creemos que esta relación permitirá al alumnado reflexionar, analizar e interpretar los problemas sociales y, en consecuencia, desarrollar su formación ciudadana para intervenir y participar democráticamente en la vida de su comunidad, de su país y del mundo.

Este trabajo forma parte de una investigación que aún está en desarrollo. Su objetivo es comprender de qué manera podemos emplear las canciones y proponer una construcción curricular alternativa que sirva de apoyo al profesorado.

Sabemos que el currículo está anclado en unos discursos hegemónicos, distantes de la vida, de las preocupaciones y de los problemas que, en general, preocupan a los colombianos. Esta razón produce que estos contenidos sean lejanos a esas realidades y que los estudiantes no le encuentren mucho sentido.

Desde el currículo oficial no se tratan las realidades de todos los grupos sociales que conforman la diversa población colombiana. Por esto, el alumnado desconoce muchas realidades de su entorno, su propia cultura e incluso las realidades de aquellos que no son mencionados en los textos guía.

Consideramos que esos grupos sociales que no son incluidos en los contenidos de ciencias sociales, deben formar parte de aquellos saberes que deberían ser enseñados en las escuelas.

Esta investigación pretende abrir caminos que contribuyan a la formación ciudadana de nuestros estudiantes en este sentido.



Por ello, es necesario reflexionar sobre otros contenidos sociales en el currículo. Deberíamos otorgar un espacio para dialogar acerca de los mensajes de aquellas músicas que se encuentran en diferentes culturas, grupos o sociedades. Éstas poseen amplios saberes para ser enseñados y se podría trascender la acción mecánica del oír sobre el escuchar.

Abordaremos la relación entre el currículo de Ciencias Sociales y la forma en que ha invisibilizado aquellas identidades no hegemónicas en la enseñanza básica secundaria en Colombia.

Mostraremos el análisis de investigaciones existentes en la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, sobre el uso de las canciones para comprender su potencial dentro del currículo en ciencias sociales.

## **EL CURRÍCULO: EL CAMINO QUE EMPLEAMOS LOS PROFESORES PARA VISIBILIZAR O INVISIBILIZAR CONTENIDOS QUE REIVINDICAN LA IDENTIDAD Y DESCONOCEN LA ALTERIDAD**

Una de las preocupaciones del profesorado de Ciencias Sociales en Colombia se refleja en su práctica cotidiana al tratar de abarcar en poco tiempo la mayor cantidad de contenidos posibles.

Esto se evidencia en el ejercicio que los profesores del área realizamos en la práctica, al emplear principalmente el método expositivo y el texto guía como los medios más frecuentes para enseñarles a nuestros estudiantes contenidos en menos tiempo.

El profesorado en Colombia en la básica primaria, la básica secundaria y media, en general, está siendo condicionado por el cumplimiento del currículo prescrito decretado por el Ministerio de Educación Nacional.

Es así cómo los estándares básicos, los lineamientos curriculares y los hoy denominados DBA (derechos básicos de aprendizaje)<sup>1</sup> (MEN, 2001; 2004; 2015) forman parte de estas normativas para determinar que contenidos deben ser enseñados en toda Colombia.

Una consecuencia de ello es que el profesorado es discreto en el empleo de estrategias innovadoras para la enseñanza.

La fuente más “importante” para que el estudiante acceda al conocimiento es a través de la clase magistral del profesor o de las actividades del texto guía como estrategias de primer orden. Reconocemos que existen otro tipo de prácticas interesantes, pero es claro que muchas de ellas se ocultan en la escuela y no se dan a conocer lo suficiente en el ámbito académico.

Los contenidos del texto guía que conocemos son diseñados y elaborados por expertos de cada grupo editorial y de alguna manera incide en la construcción de nuestros propios materiales.

---

<sup>1</sup> Los DBA tienen como finalidad presentar al país un conjunto de aprendizajes fundamentales, alineados con los Estándares Básicos de Competencias, que pueden utilizarse como base para el diseño de programas de estudio coherentes, secuenciados y articulados en todos los grados y que a su vez, tengan en cuenta las particularidades de la comunidad educativa como la diversidad cultural, étnica, geográfica y social.



Durante el proceso de planeación en el currículo, los profesores seleccionamos los contenidos “habituales”. En ellos existe predominio eurocéntrico, historicista y que exalta personajes destacados olvidando u omitiendo otros contenidos relevantes y más locales.

Observamos que se han privilegiado contenidos de identidades foráneas, reforzando la ausencia de referentes culturales propios. Esto les impide a los estudiantes profundizar sobre lo que significa su identidad con respecto a las demás culturas. Asumiendo una “identidad prestada” característica de los fenómenos de la globalización.

Nuestra propuesta curricular se articularía coherentemente si los lineamientos y los estándares permitieran incluir otros contenidos y consideraran la diversidad de los pueblos y culturas existentes en la geografía nacional de Colombia.

El profesorado, por abarcar contenidos, ha generado en su práctica una cierta “dependencia” al texto guía para desarrollar la secuencia temática de todo el año escolar, vinculándose a los procesos de estandarización en pruebas nacionales e internacionales. Una posible consecuencia directa de todo ello es que van perdiendo la posibilidad de reflexionar su propia práctica.

Por ello, la enseñanza refleja el uso continuado de actividades que necesariamente desarrollan una lógica lineal del espacio- tiempo. Vemos entonces que los acontecimientos, los personajes y las realidades aparecen en un orden secuencial en el aula de clase y son descartados sistemáticamente aquellos conocimientos que no son relevantes o que no siguen este patrón.

Como resultado, saberes de otras culturas se desconocen, porque muchas de sus canciones, sus relatos y sus historias se pierden en el tiempo y no son valoradas por su contenido educativo.

Al profesor, por su parte, le impide generar nuevas posibilidades de abordar el conocimiento social porque está anclado a esos saberes que siempre ha considerado como válidos sin cuestionarse muchas veces la forma como los enseña (Pagés, J. y Santisteban, A., 2014).

Esto nos permite vislumbrar ciertos procesos de alienación que se vinculan directamente con el diseño curricular y nuestras prácticas en el aula.

No concentramos nuestros esfuerzos en la comprensión de nuestras identidades perdidas y en la comprensión de lo que somos en el presente, y ocupamos más tiempo en abordar lo que nunca fuimos.

Esta manera de seleccionar los contenidos nos impide ver las alteridades de los grupos sociales. Desconocemos otras problemáticas ausentes porque no se hallan en nuestros discursos y las decisiones que tomamos en el aula de clase son por lo general repetitivas.

Estas decisiones del profesorado van incidiendo en la construcción de un currículo hegemónico que nos impide reflexionar las problemáticas de cada sociedad desde la identidad que nos confiere la localidad y la alteridad para entender a los otros, porque el currículo lo recibimos en forma prediseñada y actuamos muchas veces acorde a esta lógica.

Construir los referentes del tiempo histórico en los estudiantes colombianos se torna complejo porque el aprendizaje de la historia nacional y local no toma en cuenta el patrimonio o sus representaciones culturales. Esto impide la construcción de la memoria y la conciencia

histórica porque han sido destruidos estos referentes culturales o se han invisibilizado desde los contenidos escolares.

Los saberes “más importantes” en el currículo escolar son parte de la hegemonía del discurso del poder político, económico y cultural. Ellos preestablecen los contenidos que ayudan a mantener las estructuras del poder a través de la escuela y el profesorado (Apple, 1987).

Esto se evidencia cuando el profesorado posee dificultades para el diseño de otras estrategias relacionadas con los contenidos. En los estudiantes se puede relacionar cuando no establecen secuencias simples para la concepción del tiempo o del espacio durante la secundaria y la media.

Vemos entonces que el profesorado ha ido perdiendo su autonomía para tomar decisiones curriculares en el aula. Progresivamente se ha convertido en un técnico que imparte contenidos para responder a los procesos de estandarización nacionales, y evaluaciones que miden saberes uniformados en las aulas. (Ross, 2014).

Esta lógica que ha sido diseñada por expertos desde el ámbito político y cultural sobre la educación, son ajenos a las dinámicas del aula y esto ha incidido en la formación de una ciudadanía mestiza lo largo de la historia colombiana. (Uribe de Hincapié, 1998).

En el caso de los textos guías se evidencian un lenguaje propio, una visión particular de las Ciencias Sociales, un conocimiento que no es posible reflexionar porque existe como verdad acabada. Este conocimiento presentado de esta manera es difícil de asimilar, generando resistencias claras en los estudiantes que lo intentan aprender.

Mi experiencia como profesor de la básica secundaria y media en Colombia por un lado, y la investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, por el otro, me han permitido identificar estas problemáticas para investigarlas e intervenirlas.

Los problemas descritos se resumen en el hecho de que los profesores y los estudiantes se distancian en un saber que podría enriquecer su conocimiento y comprensión de su entorno.

Podría ser un conocimiento que en vez acumular datos les diera la posibilidad de reflexionar y actuar críticamente. Esto les permitiría entender las realidades propias y de los grupos sociales que han sido considerados como diferentes e incluso marginados.

Como profesor del área de Ciencias Sociales considero que es necesario reducir la distancia entre el currículo prescrito, el conocimiento formal de las ciencias sociales, las construcciones culturales en la música y las prácticas habituales del profesorado.

La idea es intentar llevar otros problemas socialmente relevantes y se vinculen desde las canciones de diferentes identidades culturales al aula de clase, para que sean estudiados y/o se conviertan en una herramienta para comprender la esencia de la identidad, la alteridad como un conjunto desde un currículo más abierto que permita ver realidades más complejas.

## **INVESTIGACIONES DEL USO DE LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA POSIBILIDAD DE COMPRENDER NUESTRA IDENTIDAD O LA ALTERIDAD**

Algunas investigaciones dan cuenta del objeto de estudio y la relación existente entre la enseñanza de la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales con el uso de las canciones.

Existen más investigaciones centradas en estudiar la enseñanza de contenidos de la historia norteamericana con las letras de las canciones.

Algunas estudian problemáticas políticas, sociales y económicas, incluyendo el papel de los cantantes como referentes que narran su percepción de sucesos acontecidos en un hecho o acontecimiento sucedido en el siglo XIX y XX (Palmer, 1998; Singer, 1997; Steven and Jared, 2007).

Esto no quiere decir como afirma Sáenz (2006), que sea una fuente que desplace la investigación histórica porque su función es servir de apoyo para su comprensión donde se estimule inicialmente las emociones de los estudiantes (Walter and Edgington, 2001).

Se ha empleado para realizar denuncias públicas en el ámbito social y político a través de géneros como el rap. Éste se usa como mecanismo para escuchar las voces de los que han sido silenciados en la cotidianidad. (Turner, 1979, 2008).

Se ha sugerido también para la enseñanza de valores éticos, ambientales y para la formación ciudadana a través de la música Carranguera<sup>2</sup> en los niños de educación primaria. (Sánchez, 2008).

Se ha promovido a través de los corridos mexicanos para motivar el sentido de pertenencia hacia el reconocimiento de lugares y territorios. (Valenzuela, 2004). También se ha empleado la canción como mecanismo ideológico para incentivar el espíritu patriótico y fortalecer las ideologías dominantes (Muñoz, 2011).

Podemos interpretar que algunas de estas investigaciones emplean canciones con contenidos relacionados con el currículo prescrito, especialmente para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, el contenido de las canciones puede ser orientado hacia el diseño que muestren las alteridades de aquellos grupos que son silenciados en el currículo.

Para realizar este proceso, inicialmente se establece la cercanía entre los estudiantes y la música desde lo emocional. Luego el trabajo en el aula se incursiona progresivamente a una dimensión racional orientada por el profesor.

Las investigaciones emplean actividades para despertar el interés de los estudiantes dentro de los contenidos en las Ciencias Sociales.

Éstas han logrado aprendizajes de forma continua en los estudiantes (Murphey, 1992; Castro, 1995; Aguilera, 1999; Ortiz, 2008; La Dalis, 2008; Hidalgo, 2010; Iglesias, 2011).

---

<sup>2</sup> Ritmo musical andino colombiano.

Existe un consenso con respecto al uso de las canciones en los modos de enseñanza. Algunas actividades se encaminan hacia el análisis de las letras, la creación de textos, los procesos de interpretación de conceptos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

En las referencias estudiadas no se identifica la participación del profesorado en la construcción, adecuación o diseño curricular del uso de las canciones a sus necesidades y realidades en el aula. En este sentido es necesario realizar investigaciones al respecto.

Palmer y Burroughs (2002), indican que la música no es ampliamente utilizada en las aulas de clase, a pesar de que muchos educadores han sugerido su uso por ser una estrategia eficaz.

(Burmester, 1983; Delisle, 1983; Hatt, 1983) plantean que su uso no forma parte de los recursos que el profesorado emplea para enseñarlas porque no es habitual considerar la relación entre la música y las Ciencias Sociales.

Por ello es necesario conocer la manera en qué los profesores implementan las canciones desde las prácticas del aula. Debemos saber cómo incide en la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes con diferentes profesores.

Esta investigación nos ayudaría a entender cómo podríamos abordar los discursos que están en la música de, manera implícita o explícita, como contenido que tiene una intencionalidad o postura ideológica.

Nos permitiría orientarlos desde el diseño de materiales para incluir las canciones de aquellos grupos identitarios tradicionalmente omitidos en el currículo escolar.

La propuesta de investigación está orientada a visibilizar los contenidos de Ciencias Sociales desde el uso continuado de letras de canciones con el profesorado de educación básica secundaria y media en la ciudad de Medellín-Colombia.

La comprensión en la diversidad de géneros musicales nos permitiría adentrarnos en un mundo de percepciones, subjetividades, complejidades y otredades, ricas de ser estudiadas en el currículo para ampliar la comprensión de un mundo más diverso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1987). *Educación y Poder* (pp. 101-130). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Edward, A. (1993). *Positive of rap music in the classroom*. John Tyler Community College Chester, Virginia: Educational Resources Information Center (ERIC).
- Erler, M. F. (2004). Exploring World Cultures with Music. National Council for the Social Studies. *Social Studies and the Young Learner*, 17 (1), pp. 30-32.
- XXI. *Revista de Educación*, 12. Universidad de Huelva.

- Iglesias Botrán, A. M. (2011). La canción francesa como transmisora de ideología: análisis lingüístico de la canción “La bête” de Zebda. Universidad de Valladolid. *Synergies Espagne*, 4, pp. 77-84.
- Ministerio de Educación Nacional (2001). *Lineamientos curriculares, ciencias sociales en la educación básica*.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Serie Guías nº 7. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales. Formar en Ciencias ¡el desafío! Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz Velázquez, D. (2011). Música e Ideología en el día de la Hispanidad durante el primer Franquismo. El canto de la musa. *Revista Digital de Humanidades. Asociación Cultural Musical Jesús López Cobos, nº 4 - abril 2011*.
- 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*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Servei de publicacions.
- 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.
- Sáenz Domínguez, M. N. (2006). Las Canciones infantiles ¿Un recurso para la enseñanza de la historia? *Campo Abierto*, 25, p. 78.
- Sánchez Amaya, T. (2008). Música Popular Tradicional Campesina. Niñez, Formación Ciudadana y Ecología. *El amautea*, 5, pp. 1-22. Recuperado: 17 dic. 2009.
- Singer, A. (1997). Using songs to teach Labor History. OAH -Organization of American Historian- *Magazine of History* 11, p. 13.
- Turner, T. N. (1979). Using popular culture in the Social Studies. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 7.
- Turner, Th.(2008). The Bear is Still Singing: Creating Lyrics with Social Studies. National Council for the Social Studies. *Social Studies and the Young Learner*, 21 (1), pp. 11-14.
- Uribe de Hincapié, M. T. (1998). Órdenes, complejo y ciudadanías Una Mirada del Caso Colombiano. *Revista Estudios Políticos* 12, pp. 25-46.
- Valenzuela, E. (2004). La geografía en la música tradicional mexicana como estrategia didáctica. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria. Escuela de estudios Superiores en Educación*, año 3, nº 3, pp. 86-93.
- Waller, L. y Edgington, W. D. (2001). Using songs for teach the civil war. *The Social Studies*. 92. 4 (July 2001): 147. *Academic One File*. Gale. Universidad Gale. Universidad de Antioquia. Recuperado: 15 may. 2008.
- Wayne Ross, E. (2014). Social Studies Education and Standards-Based Education Reform In North America: Curriculum Standardization, Highstakes Testing, And Resistance.

*Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol.10, n° 1 enero- Junio. Universidad de Caldas.

White C. y McCormack, S. (2007). The Message in the Music: Popular Culture and Teaching in Social Studies. *The Social Studies*, 97, pp. 122-127.

# MOVIMIENTOS MIGRATORIOS E IDENTIDAD. HISTORIA, CULTURA Y PROBLEMÁTICA ABORDADA EN LAS AULAS DESDE LA HISTORIA ORAL: EL EJEMPLO DEL SÁHARA OCCIDENTAL

**Beatriz Andreu Mediero**  
Departamento Didácticas Especiales  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
beatriz.andreu@ulpgc.es

## INTRODUCCIÓN

Para lograr una sociedad democrática, Francisco Rodríguez (Rodríguez, 2008) sostiene que la identidad crea los fundamentos sobre los que se construye una convivencia armónica, siendo la educación la base tanto para la identidad europea que se pretende construir, en oposición de la identidad nacional promovida en el S.XIX, como para la identidad intercultural. Nos encontramos así diversos conceptos e ideas claves para intentar comprender cómo se construyen las identidades complejas y/o las identidades colectivas, ya que el acento teórico está puesto en la necesidad de alcanzar la identidad intercultural desde la sociedad multicultural y global en la que nos encontramos (Rodríguez, 2008; Guichot, 2002; Bartolomé y Cabrera, 2003; Bartolomé, 2002). Una identidad intercultural asociada a la identidad compleja de una sociedad democrática con unos valores determinados. Una identidad que posibilite la cohesión social y pacífica de todas las personas.

En esta línea, consideramos que la identidad personal se encuentra en la base de la identidad colectiva, pues es un constructo que comienza a tomar forma en el momento en que vamos tomando “conciencia del *otro*, del *tú*, como diferente al *yo*” (Guichot, 2002, p. 29). En este proceso influyen nuestro entorno y las relaciones sociales, por lo que las migraciones constituyen una alteración. Para formar parte de la identidad colectiva es preciso sentirse integrado, dejar de *ser el otro* ¿Pero qué ocurre cuando no te sientes ni de un sitio ni de otro?

El paradigma educativo en el cual se sustentan las actuales leyes de educación pone el acento en el objetivo de lograr ciudadanos en nuestras aulas, de forma que compartan y pongan en práctica los valores cívicos propios de una sociedad basada en la democracia, la solidaridad y la igualdad. Para ser ciudadano hay que sentirse ciudadano (Bartolomé y Cabrera, 2003, p. 35). Pero siempre se parte de la premisa de que *los otros* que conforman la diversidad multicultural, poseen una cultura, religión, o lengua diferente a la de la sociedad receptora, y en ocasiones este concepto puede abarcar simplemente los diferentes modos de vida que se encuentran dentro de un mismo Estado.



Así, el papel de la educación y por tanto de los docentes en la formulación de esta identidad colectiva, de la identidad intercultural, debe ser la de facilitar la construcción de la identidad, valorando la propia cultura, comprendiendo otras y fomentando el sentimiento de pertenencia (Bartolomé y Cabrera, 2003). Y en este sentido nos preguntamos ¿los futuros docentes son conscientes de los factores asociados al proceso de construcción de identidad personal y a sus posibles problemas? ¿Poseen un conocimiento social y cultural suficiente que les permita valorar la propia cultura y conocer y apreciar otras para fomentar el proceso de integración desde la igualdad?

En este artículo intentaremos abordar estas cuestiones. Para ello nos centraremos en un colectivo de emigrantes retornados que nos mostrarán la influencia de la migración en la construcción de sus identidades personales y para ello ampliaremos el concepto de *los otros*. Nos acercaremos a comprobar el conocimiento social y cultural de los futuros docentes en torno a aspectos de la propia cultura y a la visión que de otros colectivos tienen. Y esbozaremos una propuesta que posibilite a estos una forma de aprendizaje y valoración tanto de su propia cultura, como de otras, así como una opción para acercarse a la construcción de la identidad personal y la problemática asociada a los movimientos migratorios.

## IDENTIDAD PERSONAL Y MIGRACIONES

A lo largo de la historia el ser humano ha intentado mejorar su calidad de vida, lo que ha dado lugar a un constante movimiento migratorio que ha posibilitado su establecimiento en diferentes territorios. Así, las causas económicas y políticas son los principales motores que han dado lugar a las diferentes sociedades que se han ido cimentando en la multiculturalidad, considerando así que este concepto no se inicia con la globalización.

Bartolomé y Cabrera (2003), siguiendo la propuesta de Kymlicka en cuanto a las fuentes de la diversidad cultural, establecen dos modelos occidentales de sociedades multiculturales, diferenciando así los Estados poliétnicos, que serían aquellos cuya diversidad cultural procede de la inmigración y conforman minorías étnicas, y los Estados multinacionales, cuya diversidad contempla la inclusión de territorios que previamente a su incorporación al Estado disfrutaron de un autogobierno y poseen características lingüísticas y culturales diferenciadas, como las comunidades históricas (Bartolomé y Cabrera, 2003).

Así, al considerar que las fronteras siempre han sido artificiales y cambiantes y no han tenido en cuenta a las personas del lugar, sostenemos que en la identidad de un Estado influyen las características culturales de los territorios que han formado parte del mismo, bien sea porque disfrutaron de un autogobierno previo a la pertenencia estatal y por tanto poseen unas características culturales propias, bien porque son el producto de esos movimientos de fronteras que han podido unir o separar territorios bajo un mismo Estado, o bien por los vínculos

coloniales. Además, intervienen también la diversidad de los inmigrantes que se encuentran en el territorio y los propios emigrantes retornados, generándose así un proceso constantemente activo de construcción identitaria. Por tanto, todos estos factores que influyen en la sociedad multicultural actual hay que tenerlos en cuenta a la hora de afrontar la diversidad social que nos podemos encontrar en las aulas.

Si observamos la inmigración que nos podemos encontrar en España, vemos que según el INE la población española a 1 de julio de 2015 ronda los 46,5 millones de personas, siendo cerca de 4,5 millones la población extranjera. La procedencia es diversa, aunque hay una mayor presencia de rumanos, seguido de marroquíes, ingleses, italianos, o chinos, entre otros (Observatorio Permanente de la Inmigración, junio 2015). Dicha procedencia varía en función de la comunidad autónoma o municipio en la que nos situemos y sólo contempla a los extranjeros jurídicamente. La variedad o preponderancia de determinados colectivos en un lugar queda determinado por varios factores como el destino, en el cual incide si es urbano o rural, capital, provincia o pueblo, y el contexto histórico y geográfico. Así, comprobamos la naturaleza multicultural que se mantiene en las aulas de España y especialmente en las Islas Canarias, cuya localización geográfica ha supuesto continuos contactos históricos con diferentes culturas, siendo hoy la quinta comunidad con más extranjeros después de Cataluña, Madrid, Andalucía y Valencia (Observatorio Permanente de la Inmigración, junio 2015).

Poniendo el acento en los vínculos coloniales de un Estado queremos utilizar como ejemplo las relaciones entre España y el antiguo Sáhara Español, ya que fue la última colonia española. Españoles y saharauis cohabitaron en el Sáhara durante el franquismo, siendo los canarios la población más numerosa por una cuestión geográfica. Hoy conviven en Canarias, canarios, canarios retornados, saharauis y marroquíes.

Para investigar sobre el movimiento migratorio de canarios al Sáhara (Andreu, 2013), se recurrió entre otras fuentes a las fuentes orales, pues éstas le conceden protagonismo a la gente común. Es una fuente viva que hay que aprovechar porque está limitada por el tiempo, se trata de rescatar la memoria, aunque como dice Portelli y recoge Fraser en su trabajo “El premio y la maldición de la Historia Oral: la subjetividad” (Fraser, 1993, p. 80). Es una fuente subjetiva, limitada en cuanto a los objetivos y que en la mayor parte de los casos necesita complementarse con otras fuentes, pero la memoria individual es la base para el estudio de la identidad y sobre esta memoria se construye la memoria colectiva que a su vez se convierte en memoria histórica.

En las historias de vida nos preguntamos sobre la visión que estos canarios que vivían en el Sáhara tuvieron de *los otros*, de los saharauis, y fueron varias las conclusiones. En concreto observamos cómo la percepción que se tenía de ellos variaba en función del lugar donde estuvieran, de forma que en poblaciones pequeñas las relaciones eran muy estrechas entre canarios y saharauis y, por tanto, la percepción que tienen es buena, mientras que en la capital nos

encontramos con algunas reticencias en cuanto al trato. Al margen de esto, la mayoría recuerda las buenas relaciones entre canarios y saharauis.

¿Es posible conocer a un pueblo, en este caso a los saharauis, a través de la mirada de otros? Está claro que no. Pero sí es posible, a través de la empatía, conocer y comprender algunos rasgos de los saharauis y las relaciones que se dieron entre ambas poblaciones, lo que contribuye a establecer una visión más cercana e igualitaria de los saharauis.

En cuanto a los canarios, ¿cómo pudo influir la migración en la construcción de la propia identidad? ¿Cómo se configura la identidad de una persona que emigra de un territorio a otro? ¿Cómo le afecta? ¿Qué problemática ofrece?

Con respecto al regreso a las islas, muchos de los entrevistados coincidían en lo duro que les resultó adaptarse. Unos lo hicieron rápido, otros no tanto y otros nunca. Además, varios destacan el sentimiento de sentirse rechazados por los propios canarios, porque ni eran canarios, ni eran saharauis. Así, muchos han coincidido en destacar que son “canarios-saharauis” y, con lágrimas en los ojos, han confesado no sentirse de ningún sitio.

De esta manera, hemos detectado un problema en la construcción de la propia identidad vinculado con la migración. Este es un factor importante pues tanto en las aulas nos podemos encontrar alumnos inmigrantes o emigrantes retornados, con lo que esto supone en la personalidad del alumno, en la relación que se establezca con el resto de compañeros y la aceptación personal y social. Y es que la aceptación debe partir de uno mismo.

Por otro lado, queremos apuntar que emigrante, desde el punto de vista sociológico e histórico, es todo aquella persona que modifica su lugar de residencia, de forma voluntaria o no, por causas económicas, políticas o sociales, de forma legal o no, pudiendo ser exterior o interior.

En conclusión, si bien las diferencias culturales y por tanto el sentimiento de pertenencia, se verá más agudizado cuando se traspasen las fronteras en la actualidad y sobre todo si el ejemplo incluye sociedad con religiones diferentes, esta problemática no es exclusiva de un concepto de multiculturalidad que aluda a diferencias de lengua, cultura y religión. Hemos comprobado que la problemática se puede observar igualmente con españoles en lugares con vínculos territoriales coloniales y/o provinciales, y esto es extrapolable a las diferencias que se pueden dar de una comunidad a otra.

## LOS MAESTROS ANTE EL PLURALISMO CULTURAL

El paradigma educativo actual supone que los docentes deben tener un buen nivel cultural que les permita dominar y valorar su propia cultura, así como conocer y estar abierto a otras, pues se les presupone además un sentido crítico. Están llamados a formar a los futuros ciudadanos, desarrollando en ellos ese sentido crítico, sobre todo desde las Ciencias Sociales, y contribuir así a la identidad intercultural que se promueve. Para ello, entendemos que deben estar ubicados

en el mundo y poseer una visión integral y sintética de la procedencia de su alumnado en las aulas tanto desde el punto de vista cultural, como desde el punto de visto psicopedagógico, que les permita ser capaces de identificar cómo se pueden sentir estos alumnos, reconociendo los problemas y dificultades de *los otros* como propios (Bartolomé y Cabrera, 2003), para fomentar el sentimiento de pertenencia entre sus alumnos y ayudar a alcanzar la aceptación e integración tanto personal como colectiva de los mismos.

Volviendo al ejemplo de las relaciones España-Sáhara, se les pasó a los alumnos de dos cursos de último año del Grado de Educación Primaria un cuestionario con diversas preguntas en torno al pasado colonial de España, el Sáhara, los saharauis y los marroquíes.

Algunos de los resultados obtenidos fueron los siguientes. Ante la pregunta de si sabrían indicar si España ha tenido a lo largo de su historia colonias y en caso de ser afirmativo si podrían mencionarlas, el 71% de los alumnos puso que no sabía o directamente no la contestó. Del resto, el 20,9% mencionó una colonia únicamente y sólo el 8,1% de los alumnos mencionó más de una. Entre aquellos que sí habían mencionado alguna, el 72,2% nombró el Sáhara. Sin embargo, este último dato no es significativo de saber su relación con España. Ante la pregunta de si marroquíes y saharauis son lo mismo, el 7,7% dictaminó que sí y un porcentaje igual establecieron que no sabía. El 85,5% opinó que no, pero de estos, el 64,1% dijo que no aunque no sabía el porqué. En general estos últimos porcentajes coinciden con otra pregunta sobre si Sáhara y Marruecos es lo mismo, los mismos porcentajes indican que mayoritariamente se suele asemejar el Sáhara con el desierto, a veces de Marruecos, y por tanto así denominan muchos a los habitantes del desierto. Sobre si conocen algo de la situación e historia del Sáhara, sólo el 9,7% de la muestra sabe algo, siendo sólo una persona la que conoce bien la historia del territorio y su vínculo histórico con España y Canarias, mientras que el 90,4% no sabe nada.

En cuanto a la percepción que los alumnos tienen de los marroquíes, si bien es verdad que el 56,5% de los alumnos los perciben en términos de igualdad y el 4,8% de una forma positiva, el 38,7% los percibe negativamente, a veces a través de visiones estereotipadas directa o indirectamente, resaltando rasgos de machismo, pobreza, picardía, intransigencia, radicalidad, tristeza, cierre de mentalidad, de religión excesiva o donde no se respetan los derechos humanos. Ante la pregunta de si piensan que hubo españoles y canarios que emigraran al Sáhara, el 4,8% piensa que no y el 30,7% no sabe, el 64,5% restante cree que sí, aunque muchos no saben por qué. Entre los motivos, y casi siempre lo llevan a la actualidad, destacan la búsqueda de trabajo y para trabajar en ONGs, y por debajo de estas dos repuestas pero también de forma importante para descubrir mundo y otras culturas.

Como conclusión, podemos observar que en general los futuros maestros han llegado hasta aquí con unas carencias en cuanto a la historia y cultura propia, ni siquiera en relación a su entorno, por lo que valorar su propia cultura puede ser una labor ardua. Así, conocer y acercarse a otras culturas resultaría complejo, pues como vemos, la confusión y el desconocimiento

planea sobre los colectivos inmigrantes, pues no quedan claras las diferencias entre marroquíes y saharauis. En cuanto a la percepción de la integración de estos colectivos en Canarias, de *los otros*, esta concluye que es mayoritariamente mala y/o dura por diversos factores, como que vienen ilegales, que dependen de papeles, de la poca solidaridad, por los prejuicios, etc. Así que ¿Cómo se puede contribuir a modificar estas percepciones? Y ¿Cómo tomar conciencia de las dificultades de la construcción de la identidad de estas personas acercándose a conocer la problemática que conlleva el movimiento migratorio?

## UNA PROPUESTA EN TORNO A LAS FUENTES ORALES

Como confirma Guichot, una de las metas del sistema educativo es el de fomentar la empatía y el diálogo para vencer los estereotipos y promover las competencias del ciudadano intercultural. La autora menciona la necesidad de luchar contra los estereotipos a través de “experiencias en contexto significativos” y recoge una cita de Luque, Molina y Navarro, que dice: “Sólo se puede tener respeto y confianza en alguien a quien se conoce. Conocemos a los demás dándoles la ocasión de darse a conocer y escuchándoles. O aproximándonos a su realidad e intentado comprenderla” (Guichot, 2002, p. 36).

La empatía histórica es, según Trepát, la “habilidad de ‘meterse dentro’ de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones” (Trepát, 1995, p. 301). Las leyes educativas piden a sus docentes que trabajen la empatía en sus aulas y en el caso de las Ciencias Sociales también la empatía histórica.

Una vez manifestado el problema identitario en los migrantes, y teniendo en cuenta la labor del docente, consideramos que se podrían afrontar estas cuestiones fomentando la empatía a través de las fuentes orales en la Didáctica de las Ciencias Sociales. La propuesta podría realizarse con múltiples objetivos y en base a dos opciones de entrevista, individual o colectiva, pero el planteamiento pretende ser una primera toma de contacto del alumnado del Grado de Educación Primaria con estas fuentes, por lo que esto se podría complementar con un proyecto mayor y otros objetivos en una segunda etapa.

Nuestra propuesta contempla trabajar con informantes que sean emigrantes retornados, por ejemplo canarios retornados del Sáhara, pero podría ser extrapolable a otro tipo de retornados. A los futuros docentes se les explicará de una forma sintética las posibilidades y metodología de estas fuentes. Mediante una entrevista colectiva, traeremos a un informante o dos al aula, cosa que para un primer contacto es más fácil de afrontar.

Los objetivos a abordar mediante esta metodología serán:

- Implicar a los alumnos en la construcción del conocimiento histórico a través de la empatía.
- Iniciar a los alumnos en un método de análisis social.

- Adquirir y valorar la historia y cultura propia, así como otras.
- Entender que el pasado influye en la manera de pensar y actuar en el presente.
- Comprender y valorar cómo se forja el sentimiento de pertenencia y la identidad personal.
- Reconocer las causas de la emigración, tomando conciencia de que España es y ha sido territorio de emigración e inmigración.
- Considerar los sentimientos de los retornados, al emigrar, en las sociedades de acogida, al regresar y en la actualidad.
- Acercarse a la visión del territorio receptor y de sus gentes, así como a las relaciones con *los otros*.
- Generar un diálogo intergeneracional, tomando conciencia de la importancia de la memoria de nuestros mayores.
- Valorar la memoria histórica.

La metodología supondrá la necesidad de investigación por parte del alumno en primer lugar de las relaciones y de la historia del Sáhara, para en función de los objetivos propuestos, elaborar unos bloques temáticos en torno a los que dirimir el cuestionario, en cuya elaboración participarán todos. La entrevista la realizará un alumno y será grabada. Su acceso a través del aula virtual facilitará la transcripción de la misma por parte de los alumnos y, posteriormente, se procederá a realizar una puesta en común sobre lo investigado y a las reflexiones extraídas. Como actividad final los alumnos elaborarán un dossier donde queden recogidos todos los temas tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales tratados. Este trabajo podrá contrastarse posteriormente con otras propuestas de entrevistas individuales y/o mediante informantes nativos, como por ejemplo saharauis, que permitirán conocer el otro punto de vista y seguir ahondando tanto en el conocimiento social como en la construcción de la identidad colectiva.

Porque como dice Thompson:

*“La historia oral es una Historia construida en torno a la gente. Introduce la vida en la Historia. [...] Favorece el contacto —y en consecuencia el entendimiento— entre las clases sociales y entre las generaciones. Y puede dar a los Historiadores en particular —y a otros que participan de sus actividades— un sentimiento de pertenecer a un lugar y a un tiempo”* (Thompson, 1988, p. 29).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu-Mediero, B. (2013). *La búsqueda del Dorado en el Sahara. Intereses, colonización y proceso migratorio de los canarios*. Tesis doctoral no publicada. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Fraser, R. (1993). La Historia Oral como historia desde abajo. *Ayer*, 12, pp. 79-92.
- Guichot, V. (2002). Identidad, Ciudadanía y educación: Del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación* 16, pp. 25-44.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). Población residente en España. Consultado el 8 de diciembre de 2015. En [http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp\\_inicio.htm](http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm)
- Observatorio Permanente de Inmigración (2015). Extranjeros residentes en España. Consultado el 8 de diciembre de 2015, en <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/>
- Rodríguez, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (239), pp. 85-101.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. La Historia Oral*. Valencia: Alfons El Magnanim.
- Trepas, C. (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.



# MUSEOS E IDENTIDAD: ESPACIOS EN JUEGO

**Iván Andrés Sierra Salcedo**  
Grupo de investigación SIEAC  
Universidad La Gran Colombia  
Historiador Pontificia Universidad Javeriana  
Mg. Universidad Nacional de Colombia  
ivanandres.sierra@ulagrancolombia.edu.co  
isierra@mincultura.gov.co

## INTRODUCCIÓN

La identidad ha sido un elemento fundamental para los Estados Nación en la América Latina desde el siglo XIX, siendo los museos y otras instituciones de carácter nacional una herramienta importante en la generación de ésta. Gracias a estas instituciones los Estados tuvieron un vehículo para mostrar conquistas y exhibir exotismos generando para sí identidad. Estos espacios desde sus inicios son expresiones de una necesidad republicana: *todos los gobiernos liberales la asumieron —la libertad— como uno de los primeros derechos de sus ciudadanos... Y ella fue vinculada a la creación de sociedades patrióticas y literarias, como en Buenos Aires o Lima, y a la apertura de bibliotecas y museos nacionales, como en Chile o Perú; estos lugares mostraban un afán por avanzar culturalmente, al mismo tiempo que políticamente en la construcción de la nación* (Chust, M. y Fasquet, I, 2013, p. 316). Lo anterior sirve como un insumo inicial para entender que dentro del proyecto de identidad nacional, los museos estuvieron presentes como un elemento de recordación.

Aunque los museos históricos actualmente no tienen del todo la función doctrinaria que poseía el museo tradicional, por su naturaleza tienen que mostrar el contexto de un tiempo determinado en relación con lo contemporáneo pues es en la época actual donde se desarrolla su función. Un elemento útil para esta tarea es generar conexiones entre dos elementos: un pasado con otro presente en el que se involucra al visitante procurando cierta interactividad del mismo, ayudándolo a entender mejor el pasado a partir de algo conocido como lo es el presente; por ejemplo en algunas exposiciones, el museo se ha aproximado desde elementos cotidianos como *el Chapulín Colorado, Dragón ball, Batman, Star wars* entre otras, para explicar un concepto.

Actualmente los museos están implicados directamente en la construcción de identidad en tanto son espacios patrimoniales que reciben visitantes de diferentes comunidades que vienen con sus propios conocimientos e intereses, y que pueden ser distintos a los que se presentan en un museo, provocando discusiones sobre los contenidos y la recepción por parte de uno o varios visitantes. Para ejemplificar esto se puede recurrir a diferentes experiencias en las que los museos generan identidades a diferentes niveles tales como los museos comunitarios, que generan identidad local y regional frente a un elemento específico, material o inmaterial, y

también aquellos museos que toman diferentes posiciones para mostrar que no hay verdades absolutas sino diferentes aproximaciones relativas. Un ejemplo de esta idea se ha hecho presente en algunos comentarios como: *conocer este museo Casa Quinta me hace valorar aun más mi procedencia pastusa y renegar de Bolívar. (Julio 2012)*, lo que muestra que el museo no solamente está para hablar bien sobre Simón Bolívar, sino que también debe reflejar esos elementos distintos.

Este trabajo observa cómo los museos del siglo XXI tienen necesidad de negociar con diferentes identidades, característica esencial de los visitantes, por ello se tomará el caso de la Casa Museo Quinta de Bolívar que desde principios de siglo ha recurrido a diferentes formas de participación de sus visitantes como herramienta para crear ejes temáticos y plantear exposiciones, obteniendo resultados importantes en torno a la identificación de los visitantes con la figura de Simón Bolívar.

La Casa Museo Quinta de Bolívar es un espacio museístico que tiene como lema “cada quien construye la historia con su propia historia” con esto el museo se ha propuesto buscar los medios para integrar a los visitantes en sus actividades. Desde hace más de veinte años se ha procurado integrar a la comunidad con el museo, con proyectos como el *Chasqui Bolivariano* que integró niños de los alrededores de la casa museo y niños del Perú para el intercambio de experiencias a través de cartas; otra experiencia se realizó con los estudiantes de la Universidad de los Andes y el Colegio República de Argentina llamada *Bolívar y yo*, donde los estudiantes de 4º B reflexionaron sobre el patrimonio y un museo. La actividad constó de tres pasos: el primero los invitó a reflexionar sobre el museo y el patrimonio, el segundo consistió en una donación simbólica al museo de objetos de los estudiantes y el último fue la exposición de estos objetos en el museo. Las impresiones de los visitantes fueron desde la curiosidad y el asombro, hasta el desprecio de la exposición, todo porque rompía con los elementos de un museo tradicional.

## EXPOSICIONES DE MEDIA Y LARGA DURACIÓN

En 2010 el museo acogió una propuesta de un grupo de desmovilizados del grupo guerrillero M-19 que solicitaron al museo exponer sobre un momento crucial para la historia de la casa, como fue el robo de la espada del libertador en 1974. Esta exposición llamada *Historia de una ausencia La espada de Bolívar y el M-19*, dio voz a un momento de la historia y a un actor fundamental del momento. La exposición tuvo diferentes opiniones ya que en la actualidad todavía no se ha cerrado el tema aunque el grupo esté desmovilizado; no obstante, permitió generar la conexión entre el simbolismo de un objeto como lo es la espada, un discurso y el museo, para mostrar cómo en la actualidad este objeto sigue generando fascinación a los visitantes y sigue siendo usado en diferentes protestas, de hecho en muchas propuestas de Arte en la Quinta se retoma la idea de la espada.

Desde hace 15 años se ha trabajado con el público en la creación de contenidos —exposiciones y materiales didácticos— donde los comentarios de los visitantes han dejado ver el nivel de apropiación de ellos hacia los contenidos y actividades presentadas en el museo. Hace 5 años el museo generó nuevos elementos de consulta al público que combinado con la creación de líneas de investigación han ayudado a generar contenidos que respondan a unas temáticas específicas con respecto a Simón Bolívar y el inmueble sin dejar de lado la interacción con el visitante en tanto este sigue siendo el mayor patrimonio de la institución. Actualmente las tres líneas del museo son, 1) Bolívar sin tiempo —se centra en la figura del héroe, 2) Bolívar a través del tiempo— cómo se ha visto a la figura de Bolívar y 3) Bolívar en su tiempo —el tiempo del libertador, se ha adicionado a estas líneas la historia del inmueble. Cada una de estas líneas representa peticiones del público en tanto refleja diferentes necesidades, como lo es la heroicidad de un personaje, el personaje histórico y sus interpretaciones, además del lugar donde vivió.

Dentro del *manual de buenas prácticas* que posee el museo se tiene como base que este lugar trabaja para y por sus públicos, por ello se tienen en cuenta varios elementos donde es importante saber quiénes son los públicos, diseñar estrategias para saber qué piensan y qué quieren los visitantes, buscando saber cómo ven, perciben y experimentan el museo para integrarlo a las exposiciones. Para que esto sea posible se procura que el visitante pueda expresarse libremente y hacer notorio que su participación se refleja en la exposición permitiendo que se sientan parte de la institución.

La exposición *Bolívar sin tiempo: Origen, rutas y retos del héroe* toma los 12 elementos que según Christopher Vogler (2002) llevan a una persona a convertirse en héroe, por ello se generó un paralelismo entre Bolívar y diferentes personajes históricos o de ficción. La aceptación de esta exposición fue variada y como ejemplo de ello se pueden mencionar las críticas hacia el uso de ciertos personajes y que se citan a continuación: *Quitar súper héroes (ilegible) como el chapulín, Dragon Ball, que no tienen nada que ver y colocar cosas realmente históricas y en contexto con el libertador Simón Bolívar. O, no me parece que se exhiban exposiciones dentro de la casa y menos con tiras cómicas, se pierde la majestuosidad de la historia.* (octubre 2012). Las frases resaltadas son llamativas en tanto se habla de una historia de bronce, donde ésta es una sola, expresando un concepto muy cercano a la historia tradicional donde existe un pasado glorioso, donde los vestidos y las joyas son más importantes. Obviamente no todas las opiniones fueron críticas también hubo reacciones positivas sobre las analogías entre el cine y la historia.

En los últimos años hay varios ejemplos de estas propuestas, siendo las más llamativas aquellas que ponen al visitante en dilemas: podemos citar la exposición “*Guerra a muerte y campaña admirable*” en la que se hizo una consulta inicial para reconocer las necesidades de los visitantes y surgió una pregunta producto de la reflexión de uno de ellos sobre el papel de la Corte Penal Internacional (un organismo creado en 1998 para juzgar los crímenes de guerra

actuales) y la acción de Bolívar en 1813. El visitante se planteó la siguiente pregunta y la dejó en un post it: *¿por su declaratoria de Guerra a muerte Bolívar merece ir a la Corte Penal Internacional?*, y si bien la Corte nace muchos años después de Bolívar, se genera una conexión entre el libertador y la actualidad dónde hay varias implicaciones, como juzgar a un personaje histórico, el hecho de una declaración polémica como “la guerra a muerte” y por último la forma en que se han juzgado algunas acciones de la guerra contemporánea para explorar elementos de identidad de los visitantes. Éstos, en algunos casos consideraron que *es una falta de respeto aceptar opiniones de llevar a la Corte de La Haya a un gigante como Bolívar* (junio 2013).

Lo anterior dio muestra de la opinión de los visitantes y puso de manifiesto que la figura del libertador es polémica, en tanto que esta pregunta tuvo resonancia en aquellos que no tienen cercanía con la figura del libertador, que no es visto con buenos ojos por diferentes acciones militares en diferentes años como 1813 o 1822 y 1823, siendo la casa museo quien activa estas sensaciones para generar en el visitante una experiencia más interactiva.

En la formulación de exposiciones en 2013 se tomó la decisión de lanzar preguntas a través de paneles y que los visitantes participaran con post it. Para la exposición “Bolívar entre el griego y el latín”, se preguntó: “las palabras Grecia y Roma, ¿qué te evocan?”, obteniendo un buen número de respuestas en las que se hicieron presentes conceptos como democracia, dioses, guerra entre otros, y siendo notorias cosas como películas y series. Esto nos muestra cómo ha cambiado la forma de adquirir conocimiento; mientras El Libertador se enteraba de la época greco-romana a través de textos e historias, actualmente se han adicionado las series y/o películas, siendo sin embargo un elemento común la necesidad de saber de aquella época y la vigencia de los griegos y romanos en el siglo XIX, XX y XXI.

A finales de 2014 se realizó una exposición que se llamó *Bolívar, el cruel Nerón: La toma de Bogotá de 1814*. Este título fue polémico por que se creyó que se ponía al Libertador en el papel de Nerón y con todo el peso que históricamente tiene este personaje; la elección de esta relación se tomó de un discurso de un cura llamado Juan Manuel García Tejada a la llegada de Bolívar para poner en asedio a la ciudad de Bogotá. En este sentido, los visitantes no vieron con tan buenos ojos este título pues se sugería *quitar el apodo malintencionado de Nerón a nuestro Libertador que no quiso ser emperador* (febrero 2015). *Lo de Nerón confunde, parece intencionado y demerita la imagen de Bolívar en esta época*. Con lo anterior es clave notar que si bien fue un elemento del año 1814, no es bien recibido por el público en tanto se toma como un ataque a la figura de Bolívar.

Por último, un tema que ha sido polémico y ha generado un número importante de opiniones encontradas en los visitantes, es la restauración del museo que terminó entre 1998 y 2000, cuyo resultado fue el cambio del museo que se mostró durante 70 años, en donde se decía que la casa era tal como se mostraba, mientras en los 90's cambió totalmente.

*Miles de millones ha costado una de las restauraciones más dudosas y lentas realizadas en el país. Los restauradores no quieren irse de allí con tal de continuar enredados en discusiones bizantinas, cobrando una jugosa e injustificada nómina. El sabor de lo antiguo se fue en gran parte con los errores cometidos. Los pasos del Libertador ya no se sienten en aquel sitio y los cálidos besos, las risas y los suspiros de Manuelita se fueron con los líquenes, con el mirador y con el horno del pan.*

Esto nos llevó a proponer una exposición que mostrara que la historia del museo se resume en la búsqueda de la casa de Bolívar, en tanto ésta tuvo múltiples usos entre 1830 y 1920, periodo en el que varios elementos de la casa desaparecieron o se pusieron en peligro. Esta exposición ha permitido acercar a los visitantes a la complejidad que significa La Quinta y su historia, lo que se ha hecho evidente en los comentarios sobre la exposición.

## ARTE EN LA QUINTA

También durante estos años el museo hace una convocatoria llamada “*Arte en La Quinta*”, en alianza con la Universidad de los Andes, donde los artistas ganadores hacen intervención en un espacio histórico como lo es el museo haciendo visible dos elementos fundamentales: primero, cómo desde el arte se apropia un elemento de identidad como la historia nacional, y segundo la apropiación de los visitantes de estos nuevos discursos frente a lo aprendido en la escuela, generando un gran y variado número de opiniones desde lo más positivo hasta las críticas más acérrimas. Cada una de estas opiniones se recogieron principalmente en el libro de visitantes, formato más antiguo del museo, pero el que más información recibe en tanto es un vehículo de expresión por parte de los visitantes.

En 2011 la exposición de arte generó polémica, pues retomó el hecho de ser un espacio patrimonial. La idea de “*Las quintas del Libertador*” fue entregar unos brochures sobre la venta de apartamentos en el espacio de la Quinta de Bolívar, provocando diferentes reacciones, en su mayoría negativas. Tal es así que el museo recibió un derecho de petición y varios visitantes protestaron frente a esta situación, aunque también hubo quienes preguntaron sobre el valor del metro cuadrado, mostrando así diferentes apropiaciones del patrimonio.

Un ejemplo interesante fue otra intervención hecha en 2011 donde se tomaron arengas relacionadas con Bolívar que normalmente están presentes en las protestas donde la figura del Libertador tiene relevancia. Esto generó varias respuestas, como por ejemplo *me parece una falta de respeto en la alcoba del libertador los pendones con un vocabulario no apropiado. Qué es eso...*; como ésta hubo varias reacciones donde quedó claro que la intervención no tuvo aceptación al considerar el museo como un lugar en que no deberían mostrarse expresiones soeces ni expresiones distintas a la de Bolívar.

El uso de imágenes ha sido otro elemento que muestra la identidad generada por la historia en la educación escolar, durante la cual se expusieron una serie de ellas sobre el Libertador, principalmente de la década de 1920, siendo éstas la “imagen real del Libertador” y otras como la realizada durante el gobierno de Hugo Chávez en 2012, provocando gran controversia, a tal punto que los visitantes preguntan constantemente la opinión del museo sobre dicha imagen. En 2015 como parte de una intervención de arte en la casa museo se usó dicha imagen generando comentarios negativos por parte de los visitantes, en tanto se tomó como una legitimación del discurso y no como una versión más de la figura de Bolívar como lo puede ser un cuadro del siglo XIX o XX. *Sugiero de manera muy respetuosa retirar la foto de Simón Bolívar frente a Chaves (QEPD), me parece algo incomodo para alguien que habló tan mal de nuestro país (abril 2015)*

## CONCLUSIÓN

Como se comentó anteriormente, en los últimos años el museo ha recurrido al uso de instrumentos de recopilación de datos entre los que se encuentran los grupos focales, consultas abiertas, libro de visitantes entre otros, que al ser sistematizados ayudan a reconocer identidades que se manifiestan desde variadas perspectivas políticas e históricas; ejemplo de ello es el nivel de reconocimiento que tienen la figura y el legado de Simón Bolívar donde a partir del personaje se pueden ver varios temas: el primero es la *neutralidad de los museos* en tanto el visitante exige al museo tomar partido por alguna corriente política y social donde la cuestión no apunta tanto al siglo XIX sino a los temas contemporáneos del siglo XXI; además, se puede analizar la validez de la idea de que existe *apatía de los visitantes hacia temas como la política, la sociedad y la historia*, mostrando que por el contrario es una cuestión de intereses personales. También involucra *la elaboración de materiales didácticos y la redacción de preguntas invitadoras* que brindan información para futuras exposiciones, al ser alimentadas por los visitantes que las leen de diferentes maneras y dan opiniones valiosas sobre el impacto de una exposición.

Se concluye así que los métodos de participación en la casa museo han sido instrumento de detección de identidades, que al entrar en contacto con los visitantes y su bagaje dificulta mantener algunos elementos de neutralidad y que las herramientas didácticas además de agradar al visitante, son un proceso de doble vía que genera confianza y da una mayor posibilidad de ocasionar polémica y de evidenciar la variedad de puntos de vista sobre la historia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderoqui, S. (2012). *Los visitantes como patrimonio. El Museo de las escuelas, primeros 10 años*. Buenos Aires: Museo de las escuelas.

- Casa Museo Quinta de Bolívar (2015). <http://www.quintadebolivar.gov.co/que-hacemos/exposiciones/Exposiciones-de-larga-y-corta-duracion/Paginas/default.aspx?p=1>. Consultado 15 de diciembre de 2015.
- Castro Benítez, D. (2014) *Buenas prácticas en la planeación, diseño y comunicación museográfica*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Chust, M. y Fasquet, I. (2013). *Tiempos de revolución. Comprender las independencias iberoamericanas*. Madrid: Fundación Mapre.
- Dean, D. (1994). *Museum Exhibition: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- El Tiempo (1998). Pésima restauración de la Quinta de Bolívar. Consultado el 15 de octubre de 2013.
- Museum Planner (2012). Museum exhibition design. Part VI. Consultado el 25 de octubre de 2015, en <http://museumplanner.org/museum-exhibition-design-part-vi/>
- Pastor Homs, M. I. (2004). *Pedagogía museística Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Simon, N. (2010) *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Vogler, Ch. (2002). *El viaje del escritor, Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Robinbook.



# ¿QUÉ PASA CON LA INMIGRACIÓN? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN DE LA PLURIIDENTIDAD

**María del Rosario Haro Pérez**

Profesora de Secundaria IES Pere Calders  
Profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Barcelona  
maria.haro@uab.cat

**M. Teresa Call Casadesús**

Profesora de Secundaria SI Serra de Noet  
Profesora Asociada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, i de les Ciències Socials  
Universidad Autónoma de Barcelona  
mcall5@xtec.cat

**Montserrat Yuste Munté**

Becaria PIF, Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura, i de les Ciències Socials,  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Montserrat.Yuste@uab.cat

**Montserrat Oller Freixa**

Profesora Titular  
Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura, i de les Ciències Socials  
Universidad Autónoma de Barcelona  
montserrat.oller@uab.cat

## INTRODUCCIÓN

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 interioricen 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 seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

De este modo, se hace necesaria la integración de conocimientos en el momento de planificar, conectando los diferentes tipos de contenidos que son objeto de aprendizaje, de manera transversal e interdisciplinar. En la práctica, la realidad no se nos presenta fragmentada, siendo necesario vincular el presente y el pasado, buscar los orígenes históricos de las temáticas que se trabajan en el aula y entender los procesos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo.

Asimismo, hace falta dar relevancia a los aprendizajes que tengan un grado importante de significación, que comporten a la vez comprensión y posibilidad de aplicarlos en contextos y situaciones múltiples y diversas. Debemos conseguir la autonomía de nuestros alumnos para que sean responsables y críticos en su propio proceso de aprendizaje.

En un mundo globalizado, como en el que vivimos, la identidad permite subrayar la singularidad de cada individuo al tiempo que lo hace semejante a otras personas, pero a su vez la convierte en móvil, líquida como diría Bauman. Considerando el proceso de construcción de la identidad como la superposición y coexistencia de tradiciones culturales, la diversidad de referentes culturales actuales claramente jerarquizados, despiertan la necesidad de recuperar el sentimiento de pertenecer a culturas auténticas, así mismo promueven las identidades individuales y colectivas.

El universalismo en cierto modo, puede suponer la negación de las diferencias entre individuos, apelando a la igualdad y lleva a plantear si la identidad individual y colectiva traspasa las fronteras políticas y culturales e, incluso, si se les reconocen sus derechos o supone una injusticia.

## **LA RELECTURA DEL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES DE TERCERO DE SECUNDARIA PARA INCORPORAR LAS CUESTIONES SOCIALES RELEVANTES**

El currículum por competencias supone repensar los conocimientos sociales que deben enseñarse en las aulas de secundaria. Para ello es necesario pensar en una enseñanza de las ciencias sociales que plantee situaciones relevantes y significativas que permitan al alumnado comprender problemáticas a través de las cuales puedan interpretar el presente y participar en la construcción del futuro.

En la enseñanza de la Ciencias Sociales, las Cuestiones Sociales Relevantes (Tutiaux-Guillon, N., 2006), y su incorporación en la práctica docente permite la adecuación de los contenidos curriculares, acercando la actualidad mundial a la realidad de los adolescentes, desde una perspectiva crítica y controvertida, convirtiendo el trabajo en el aula en una herramienta fundamental para la construcción de los conceptos propios de la materia.

Este nuevo enfoque llevó a la reformulación del contenido social a enseñar en el tercer curso de la enseñanza secundaria. La propuesta didáctica diseñada implica una relectura y reestructuración de los contenidos curriculares que se organizan en dos bloques “Sistema Mundo” y “Objetivos del Milenio”. El eje conductor de las diferentes unidades didácticas diseñadas a partir de cuestiones sociales relevantes está centrado en dos conceptos, frontera y justicia social.

La finalidad principal de la propuesta didáctica diseñada para el tercer curso de la ESO se basa en la explicación y comprensión de fenómenos sociales a partir de la resolución de enunciados problematizados (Oller, 2011), dando significado a los conceptos relacionados e implicando a los alumnos, según sus capacidades y posibilidades en el proceso de aprendizaje.

Esta propuesta se llevó a cabo en dos institutos de Catalunya, el Instituto Arraona de Sabadell y la Sección de Instituto Serra de Noet de Berga. Las actividades realizadas han sido muy diversas, algunas de carácter individual para introducir el tema propuesto o en grupo colaborativo para compartir y construir conocimiento de forma conjunta, otras online entre el alumnado de los dos institutos, debatiendo temas y compartiendo puntos de vista. Los jóvenes de los dos centros han estado en contacto directo durante todo el curso vía internet, por lo cual ha sido necesaria la incorporación de herramientas TIC para el desarrollo de las sesiones: videoconferencia, mural digital, drive, email, portafolio digital, etc.

El trabajo en red se ha convertido en un reto para transformar nuestras aulas en entornos productivos donde todos los alumnos desarrollen de forma adecuada aquellas habilidades que necesitarán en el futuro (Adell, 2010). El incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en nuestros institutos (ordenadores, conexión de banda ancha a Internet, pizarras y proyectores digitales) debe ir acompañada de un cambio en el modelo de enseñanza tradicional (Area, 2008; Coll *et al.*, 2008).

La innovación supone diversificar la tipología de fuentes de información y las actividades con la finalidad que de hacer visibles temas de actualidad, dando valor a la comprensión de textos y a la construcción del discurso propio de la materia de ciencias sociales, a través del uso del vocabulario específico y de diferentes tipologías textuales (la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación).

La propuesta de innovación para aplicar la propuesta didáctica requiere:

- La necesidad de un cambio metodológico.  
Una metodología basada en actividades que comprometa activamente al alumnado en el aprendizaje, a partir de actividades de aula y virtuales, que se sitúan en un entorno que reconocen, desean comprender y que, a su vez, perciben como auténtico y de su interés, permitiendo así continuar el aprendizaje en entornos distintos a la clase.
- Una nueva gestión del aula  
Este cambio metodológico también ha comportado una gestión social del aula basada en la diversificación de los agrupamientos, alternando el trabajo individual, por parejas, en grupos colaborativos y en grupo-clase.

En la gestión social del aula, los grupos colaborativos son la base del trabajo para la resolución de problemas y elaboración de textos para la construcción del discurso propio de la materia de Ciencias Sociales. La clase magistral en la cual el profesor, como experto en la materia, es el transmisor de conocimiento, y donde el alumno escucha, toma notas, subraya en el libro o el dossier de contenidos, etc. se transforma. El profesor abandona el rol de instructor para convertirse en acompañante del proceso de aprendizaje. El aula se convierte en un espacio de comunicación y colaboración entre el profesor y el alumno/a. El clima de

confianza y tranquilidad durante el desarrollo de las sesiones, favorece un aprendizaje efectivo para la construcción de conocimiento y de la identidad.

## DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Conocer la problemática de las migraciones supone aportar elementos para conocer las transformaciones y los desequilibrios en el mundo actual y comprender el protagonismo de todas las personas en la formación de identidades colectivas. Para ello se planificó la unidad, “¿Qué pasa con la inmigración?”, con la finalidad de comprender las transformaciones y los desequilibrios en el mundo actual para entender que otras personas, otras culturas, conviven con identidades propias y se comprometen conjuntamente y solidariamente en pro de una ciudadanía mundial.

La tabla que se presenta a continuación resume los contenidos trabajados y la correspondencia con los contenidos del currículo que se priorizaron en esta unidad didáctica.

Tabla 1. Resumen de los contenidos curriculares de la unidad didáctica

¿QUÉ PASA CON LA INMIGRACIÓN?				
Contenidos curriculares				Para el análisis
Eje temático 1: “Donde Vivimos”	Actividad económica y espacio geográfico	Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual	Organización política y planificación del territorio	¿Qué pasa con los que llegan?
Unidad Didáctica: “Que pasa con la inmigración”	Relaciones económicas en un mundo global	Desarrollo humano desigual, movimientos de la población	Funciones de los organismos internacionales	¿Qué opina la población que recibe inmigrantes?
	¿Quién decide emigrar? ¿Qué situaciones favorecen las migraciones? ¿Qué expectativas se tienen al emigrar? ¿Qué realidad encuentran en el lugar de llegada? ¿Qué medidas toman los estados e instituciones?			¿Qué significa vivir en una sociedad pluricultural?

Los contenidos trabajados en el aula con los alumnos, han intentado acercarlos la realidad de la inmigración y los cambios que se han producido en las últimas décadas en las migraciones internacionales (Altimirano, 2004), la edad cada vez menor de los inmigrantes, la emigración del mundo rural de países subdesarrollados directamente a zonas urbanas del hemisferio norte y especialmente, el elevado número de emigrantes no voluntarios, exiliados y refugiados.

En las actividades que se han diseñado para cada una de las sesiones se incorporan cuestiones que favorecen la reflexión y el análisis desde diferentes puntos de vista y que permite al alumnado elaborar propuestas alternativas a partir de la argumentación y el sentido crítico. El resumen de los mismos se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las sesiones y los contenidos

Título		Contenidos trabajados
Sesión 1	Cuestionario de representaciones sociales sobre las migraciones	Introducción a partir de imágenes, mapas y textos
Sesión 2	¿Quién es inmigrante?	Concepto de inmigrante y migraciones
Sesión 3	¿De dónde vengo? Mi historia personal "Across The Borderline"	Investigación a partir de la historia familiar Empatía Contrastar la realidad con las expectativas
Sesión 4	¿Por qué emigramos de nuestros lugares de origen?	Análisis de datos estadísticos
Sesión 5	¿Qué pasa con la inmigración?	Investigación a partir de noticias de prensa
Sesión 6		Valoración crítica de la información
Sesión 7		Propuesta de alternativas

## EL DESARROLLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

La propuesta didáctica centrada en el fenómeno migratorio es una cuestión social relevante planteada a partir de situaciones problema. La problematización implica para el profesorado preparar materiales didácticos relevantes para el análisis e interpretación de la situación y generar unas preguntas en torno a los contenidos curriculares que permitan conocer distintos puntos de vista, debatir ideas e identificar actitudes. Para el alumnado supone un aprendizaje mediante la reflexión crítica que le permita construir significados propios, argumentos, en definitiva conocimiento para deconstruir y construir la realidad a partir de identificar, desde diferentes puntos de vista, explicaciones y relaciones entorno a una situación o hecho como el fenómeno migratorio, en la actualidad y en el pasado.

Las actividades realizadas por los grupos colaborativos de cada instituto debían ser compartidas con el grupo del otro instituto para poder ir avanzando en el trabajo propuesto que tenía como objetivos principales:

- Conocer la historia familiar para descubrir que suponen las migraciones.
- Compartir experiencias respecto a las migraciones, ya sean propias o de personas próximas.

- Determinar las causas de las migraciones y describir cómo afecta a las personas.
- Analizar las informaciones que aparecen en los medios sobre las migraciones y contrastarlas con datos estadísticos.
- Elaborar un discurso propio en relación al fenómeno migratorio.
- Crear conciencia sobre la propia identidad.

Las actividades entre los dos institutos tienen como finalidad poner en contacto realidades migratorias muy diversas, para favorecer en los alumnos la ampliación del conocimiento sobre la realidad actual, no sólo a partir de las noticias aparecidas en los medios, sino también a partir de la concienciación sobre la propia realidad, dando una dimensión más humana al fenómeno migratorio y desarrollando puntos de vista propios alejados de estereotipos a partir del conocimiento y el análisis crítico.

¿Cómo se visibilizan las identidades entre el alumnado?

La aplicación de la secuencia didáctica *¿Qué pasa con la inmigración?* ha supuesto para nuestros alumnos conocer cómo el fenómeno migratorio influye en las características de las sociedades en un mundo global.

A partir de las respuestas y reflexiones surgidas de las actividades realizadas, nuestros alumnos:

- Se interrogan sobre el fenómeno migratorio del mundo actual que, a partir de las noticias referidas a la inmigración, esto les permite pensar en las causas y consecuencias que comporta a las personas de forma individual y colectiva.

*“Al meu pare li va parlar d'aquesta ciutat el seu tiet, i no va tenir por de fer un pas tant gran, com viure en un altre país. La meva mare sentia parlar a les seves amigues que Espanya era un país molt bonic, però un cop aquí no era com se l'imaginava”.*

*“Quan el meu pare va decidir venir a Catalunya, volia una vida millor per a nosaltres. Cada estiu quan viatjo al meu país, allà em trobo com a casa”*

- Van tomando consciencia de la realidad social de un mundo global, alejándose de estereotipos y prejuicios, empatizando con las personas que han emigrado.

*“El dia de marxar va ser dur. Vaig estar apunt de fer-me enrere[...] Recordo que quan vaig arribar em sentia estranya, no em sentia part d'aquella ciutat que seria casa meva durant els següents anys [...] Venir aquí m'ha canviat la vida”*

- Se preguntan acerca de la historia familiar, lo cual les permite entender el desarraigo que supone emigrar y la integración en la sociedad de acogida.

*“Crec que el fet que els meus avis haguessin d'emigrar és una injustícia, van haver de deixar els meus besavis i amics enrere, no se'ls hi va fer gens fàcil. Però té una part positiva, si no hagués estat així els meus pares no s'haguessin conegut”*

*“Primer van viatjar cap a Barcelona els meus avis amb la meva tieta per aconseguir una bona feina i un pis, als dos mesos quan ja estaven instal·lats i acostumats a les costums d'aquí i una miqueta a la llengua vam venir amb la meva mare. No hem tornat més al meu país”*

*“Els meus germans i jo ja vam néixer aquí. Als meus pares els agradaria tornar, perquè és el seu lloc d'origen. A mi, em sabria greu perquè tinc tots els amics aquí”*

## CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Como afirma Gross (1983), *“Las ciencias sociales son disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico”*, y somos los docentes los encargados de acercar a nuestros alumnos a la realidad teniendo en cuenta sus necesidades, sin olvidar las consideraciones epistemológicas, sociológicas y psicopedagógicas de la didáctica de las ciencias sociales.

Las actividades que hemos diseñado siguen los criterios de contextualización; vinculación con experiencias y vivencias del alumnado que favorezcan la búsqueda y selección de la información para interpretarla y aplicarla y que incorporen la discusión, el contraste y el consenso.

La toma de conciencia respecto al fenómeno migratorio tiene incidencia en la formación de identidades a partir del conocimiento y el respeto a culturas diferentes a las propias, concebidas como una fuente de enriquecimiento personal y colectivo, y cómo han contribuido y contribuyen en la construcción del mundo actual.

La diversidad en nuestras aulas supone un reto para una construcción de la identidad, nuestros alumnos se encuentran en la encrucijada de culturas heterogéneas con las que conviven y algunos de ellos, tienen como único contacto con familiares o comunidades los recursos on-line que internet propicia, hecho que está modificando sus estructuras socio-afectivas.

Para que nuestro alumnado en el proceso de construcción de la identidad pueda reconocer su singularidad y a su vez su pertenencia a una colectividad, necesita conocer los referentes culturales propios y ajenos. Con la globalización del mundo actual en que se diversifican los referentes culturales, conocer la historia familiar permite no desvincularse de sus orígenes, aunque las interacciones sean a larga distancia:



El conocimiento y comprensión de otras personas y de otras culturas precisa que constantemente el alumnado se cuestione la propia realidad social, se hagan emerger problemáticas sociales y sus causas y se le ayude a reconocer la complejidad que supone respetar distintos puntos de vista para que sea consciente de la necesidad de construir sociedades pluriculturales y pluriidentitarias.

Para acabar, constatamos que la puesta en práctica de esta nueva forma de trabajo pone en evidencia una actitud mucho más positiva de los alumnos hacia la asignatura. La clase se convierte en el espacio de trabajo de los alumnos, con los grupos colaborativos la autonomía de los alumnos aumenta, y en general mejoran los resultados académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altimirano, T. (2004) Transnacionalismo, remesas y economía doméstica. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. Valencia: Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política. Universidad de Valencia. Núm. 10. Accesible en: <http://www.uv.es/CEFD>
- 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](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, pp. 33-70.
- Gross, R. (1983) Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza, *Limusa*, México, 86.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des question socialement vives. Quelques points de repères. En Legardez et Simonneaux (eds.), *L'école à l'épreuve de l'actualité* (pp. 19-31). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Nogué, J. y Vicente, J. (2001). *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona. Ariel.
- Oller, M. (2011). Ensenyar geografia a partir de situacions problema. *Perspectiva Escolar*, 358, pp. 14-23.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Colección Documentos, 97. Bellaterra: Servicio de publicaciones de la UAB.
- Pipkin, D. (1999). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujia Editores.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des qüestions vives en histoire-geographie. En *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux: ESF.

# RESCATANDO LA MEMORIA DE VILLA LA REINA. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD DE LOS POBLADORES<sup>1</sup>

**Belén Montserrat Meneses Varas**

Licenciada en Educación con mención en pedagogía en Historia, Geografía y Educación cívica

UMCE, Chile

Máster Investigación en Educación Mención Ciencias Sociales

UAB, España

profesora.belen.meneses@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El Club de investigadores escolares del Liceo Eugenio María de Hostos de la Reina, fue una experiencia de innovación educativa que acercó a los estudiantes a su barrio, Villa la Reina, único espacio de *autoconstrucción tutelada* de viviendas sociales en Chile. Los estudiantes buscaron responder a la interrogante ¿Cómo se relaciona la historia fundacional de Villa la Reina con la configuración de una identidad cultural en la comunidad? Utilizando las fuentes orales como recurso de aprendizaje confirmaron la historia oficial y removieron las memorias de los protagonistas invisibilizados por la historia tradicional, individuos que se empoderaron y dieron vida a este espacio urbano. Los testimonios de pobladores clasificados en tres generaciones (*poblador fundacional* o primera generación, *niños en la autoconstrucción* o segunda generación y *el renuevo* o tercera generación) permitieron además reconocer el imaginario colectivo y los elementos de identidad que los singularizan.

## EL CLUB ESCOLAR COMO EXPERIENCIA INNOVADORA

Acercarse al entorno debería constituirse como una práctica habitual en los procesos de enseñanza aprendizaje ya que son experiencias que pueden motivar a los estudiantes a aprender las Ciencias Sociales y valorar positivamente los contenidos escolares. El estudio del medio los lleva a reflexionar sobre los problemas sociales cotidianos al ofrecer una diversidad de evidencias que impregnan los aspectos físicos, culturales y sociales, los cuales desmenuzados cognitivamente les permiten comprender el tiempo histórico a través de un pasado que tenemos

---

<sup>1</sup> Los resultados finales de la investigación son difundidos a la comunidad de manera gratuita en un libro publicado en julio del 2015 financiado por la Ilustre Municipalidad de la Reina, Santiago, Chile.

presente (Pagés- Santiesteban, 1994). Además, utilizar una metodología activa y un modelo didáctico socio constructivista favorece el desarrollo de la conciencia histórica, aspecto clave de la Educación para la ciudadanía.

La innovación didáctica enfocada hacia la comprensión de la complejidad histórica me permitió la adjudicación del concurso Explora CONICYT Chile, fondo que financia investigaciones científicas escolares y con ello realizar un proyecto educativo orientado al reconocimiento de la identidad de la comunidad local. El club escolar puede considerarse como una experiencia innovadora al definirla como cambios menos complejos o duraderos ya que se realizó en un año académico pero siguiendo objetivos concretos (Torre, 2002): trasladar el proceso de aprendizaje a los contextos de los estudiantes, realizar usos flexibles de los conceptos claves y construir conocimientos mediante la propia una experiencia (Domingo, 2013). De manera voluntaria y como aprendizaje fuera del aula se constituyó el taller integrado por 18 estudiantes de 1° a 4° Medio de Educación secundaria, un grupo de académicos de la UMCE y profesores en práctica quienes realizaron talleres y acompañaron en las entrevistas y en la aplicación de mapeos colectivos.

En un proceso educativo exitoso el aprendizaje basado en fuentes históricas depende de que los estudiantes sigan procedimientos específicos del método histórico con el cual podrán extraer conclusiones que le permitan construir el conocimiento histórico y social (González, 2006). Para evitar caer en la espontaneidad y mecanicismos (Bardavio-González, 2003) se siguió la propuesta metodológica para la historia oral de Mario Garcés (2002) y se realizaron diversos talleres en la universidad UMCE donde se problematizó mediante conceptos como memoria, identidad y alteridad, oralidad, autogestión, espacios barriales, intervención urbana, percepción y mapas simbólicos. El Taller se reunió regularmente para organizar equipos de trabajo, diseñar las preguntas de las entrevistas semiestructuradas que realizamos a primeras, segundas y terceras generaciones<sup>2</sup>, validando la memoria y el recuerdo como una forma de reconstruir el pasado reciente, reconocer la identidad que los definen y la percepción del otro aplicando el concepto de alteridad. Se aplicaron mapeos colectivos, herramienta de la geografía crítica, con el objetivo de representar subjetivamente el espacio habitado y la identidad territorial en Villa La Reina. Realizamos un recorrido patrimonial guiados por sus fundadores quienes mediante la observación y el relato nos permitieron comprender su historia, reconociendo lugares, sensaciones y emociones del espacio. Llevamos a la praxis lo planteado por Certeau (2000) y Lefebvre (1974) ya que al *caminar y observar caminando* reconocimos a los pobladores como parte de una historia común y al *caminar y realizar caminando* los estudiantes-investigadores pudieron reconocerse como parte de la historia e intervenir en este espacio público con apego, emociones, historiografía y sentidos. Finalmente, se realizó la transcripción de entrevistas, se generaron instancias de discusión para interpretar la información y para editar el libro.

2 Se entrevistaron a 12 personas de las primeras generaciones, 2 de la segunda generación y 7 de la tercera generaciones.

Esta experiencia educativa tuvo un impacto profundo en los estudiantes porque complementaron su proceso de educación formal desarrollando habilidades investigativas, procedimentales y actitudinales. Por un lado, utilizaron metodologías de alto nivel de investigación, pero también fomentaron valores como el respeto, el compañerismo, la perseverancia por conseguir un objetivo, la empatía por la vida humana y reconocerse como parte importante de la construcción histórica. Cuando los estudiantes se involucran con su aprendizaje y lo consideran útil, relevante y significativo se deben crear situaciones educativas que los motiven y que les permitan valorar positivamente los conocimientos escolares, entender su entorno, comprender su sociedad y percatarse que pueden participar en la mejora del presente (González, 2006), además que puede marcar profundamente su tiempo histórico personal:

*“Fue una experiencia gratificante y realizadora. Cuando me ofrecieron participar en este proyecto supe que sería la ocasión de aprender muchas cosas, por ejemplo relacionadas a las Ciencias de la investigación histórica y su metodología [...] Es realmente inspirador entender que el trabajo colectivo genera frutos, aunque lamentablemente hoy no existe una conciencia generalizada de ello”* (Iago Cerda, 17 años).

## EL PATRIMONIO PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

La enseñanza de la Ciencia Sociales debería estar enfocada a crear conciencia histórica para que los estudiantes puedan *“comprender el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social”* (González, 2006, p.1). La Educación para la ciudadanía puede entenderse como la *“capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia y pensarse en la historia”* (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998: citado por Pagès, 2003, p. 5), por tanto la relación dialéctica se establece porque *“para mirar el presente y el futuro hay que situarse desde la misma cultura que se hereda y que permite constituir las identidades”* (Audigier, 1999, citado por Pagès, 2003, p. 6). Las nuevas tendencias de innovación de las prácticas educativas utilizando el patrimonio cultural, las fuentes orales, la memoria histórica y la identidad pueden crear situaciones didácticas que permiten alcanzar este propósito educativo. La comprensión de la realidad acercándose a un método histórico a partir del contacto con diversas fuentes y de la interacción del alumnado con la comunidad donde vive, permite la comprensión a través de la observación del pasado que tenemos presente (Pagès-Santisteban, 1994), potenciando en los estudiantes los principios de ciudadanos activos conscientes de su propio papel dentro la sociedad, con opiniones propias, autónomas y responsables, defensores de la democracia y al mismo tiempo solidarios con todas las personas (Pagès, 1985).

Seguimos la corriente de la Nueva Historia por su campo de estudio amplio en el terreno de las acciones humanas del pasado, dando relevancia a las mentalidades, los imaginarios

colectivos y la vida cotidiana (Gómez, 2012). En este sentido la historia local puede considerarse como punto de partida para el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias sociales mediante la indagación histórica. Es una historia que se encuentra alrededor del alumnado y que permite que comprenda que el presente se ha configurado a través del tiempo. Memoria e identidad son parte del Patrimonio cultural abordados principalmente por la Historia y la Antropología. De manera concisa se puede definir memoria como la reminiscencia, el recuerdo desde el presente para representar el pasado (Schwarzstein, 2001, Rüsen, 1992). Cuando estas memorias son compartidas se le conoce como memoria colectiva, y cuando son sistematizadas e interpretadas damos vida a la Memoria Histórica (Garcés, 2002). El concepto de Patrimonio ha sido definido como la representación del pasado que tenemos presente y la nueva tendencia es utilizar el concepto de patrimonio cultural, porque se considera que refleja un nuevo espacio donde se puede aprender a valorar y a conocer la identidad de un colectivo (Pagès; Pons, 1986).

## IDENTIDAD Y ALTERIDAD: LA AUTO MIRADA DEL POBLADOR Y HACIA EL POBLADOR

A partir de los testimonios pudimos afirmar que la memoria colectiva recuerda cuatro periodos importantes de Villa la Reina: Los pobladores inestables, Autoconstrucción, Dictadura militar y Crisis de los 80. Este espacio social e históricamente construido marcó profundamente las características culturales de los pobladores diferenciándolos de manera generacional. El auto reconocimiento y reconocimiento del otro en los testimonios permitió que los estudiantes concluyeran que las singularidades identitarias se asociaban directamente a las vivencias y las memorias que cada generación tiene de un contexto histórico particular de Villa la Reina.

Las primeras y las segundas generaciones nos narraron —cargados de sentimientos, silencios y olvidos— los cuatro periodos históricos que recuerda la memoria colectiva. Sus vivencias denotaron un profundo orgullo por haber sido parte de este proyecto mancomunado, que se caracteriza por edificarse mediante la *autoconstrucción* entre 1965 y 1970 respondiendo al proyecto del municipio (*tutela*) cuyo objetivo era evitar la erradicación de los pobladores inestables de la comuna y el surgimiento de tomas de terrenos ilegales. Los pobladores organizados en comités construían con sus manos las viviendas y materiales que darían vida a Villa la Reina. Hombres, mujeres y niños trabajaban según sus capacidades los días sábados, domingos y festivos juntando las 1200 horas de trabajo que les permitía obtener sus casas. Construir de manera comunitaria se estableció como factor determinante en la configuración de la identidad cultural compleja y única (Márquez, 2006) del *poblador fundacional*. Es un individuo que se auto reconoce como solidario, capaz de apoyarse mutuamente, participativo y activo en la toma de decisiones, organizado y con sentimientos de arraigo y compromiso con su espacio:

*“Yo pertenezco a la agrupación Violeta Parra y nosotros siempre hemos tratado que todas las organizaciones del sector nos unamos para hacer un solo trabajo” (Margarita Tudela).*

Las segundas generaciones, los *niños de la autoconstrucción*, poseen características de similares a las primeras, como la valoración del espacio, arraigo al territorio, el reconocimiento del esfuerzo y el orgullo al trabajo mancomunado que se ve reflejado en la emocionalidad de sus expresiones, pero no son tan activos en organizaciones de base:

*“Lo que vivimos nosotros acá fueron cosas muy importantes, valorables y enriquecedoras, porque se basó en el esfuerzo de mucha gente y porque se preocuparon de que nosotros, los hijos, tuviéramos aunque fuera lo mínimo, estudio, educación y protección” (Rosa Arriagada).*

Por otro lado, los relatos nos revelaron que la falta de transmisión de la oralidad, la Dictadura Militar y la llegada de nuevos pobladores impactaron en las estructuras mentales de los individuos, mutando la identidad cultural de las terceras generaciones *o el Renuevo*:

*“Se ha perdido el espíritu de la Villa, ya no estamos tan unidos. La historia de la Villa se ha terminado con todo los mayores. Ahora va quedado el renuevo y el renuevo viene orgulloso. No sabe lo que costó tener esas casas a sus padres, porque fue harto trabajo. Por eso es muy importante que se vaya contando la juventud lo que les costó tener su casa para que ellos le tomen un poco más de cariño y respeto al lugar” (Corina Riveros)*

En la alteridad se evidencia la visión negativa de los pobladores con las generaciones actuales. La pérdida de participación con expresiones más solitarias, desarraigadas, desinteresados por su pasado, desconfiada, orgullosa y sin lazos comunitarios sólidos. Nuestras voces reflejaron una nostalgia del pasado y una pérdida de la esencia del espíritu luchador y esforzado. El auto reconocimiento de las terceras generaciones respaldan estas características de su identidad:

*“Yo creo que no existe esa motivación en esta generación por saber cómo se fundó realmente la villa la Reina” (Estudiantes del Liceo y pobladores de la Villa).*

## REFLEXIONES FINALES

Esta experiencia innovadora en un Liceo público chileno tuvo como desafío romper con la tendencia de que en la escuela se estudia para aprobar y no para aprender. El profesor debe aplicar innovaciones metodológicas en sus prácticas educativas, actualizar su conceptualización y adecuar la finalidad de enseñanza de las Ciencias Sociales en una Educación para la

Ciudadanía para potenciar en los estudiantes actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado, actuar en el presente de manera responsable y proponer un futuro mejor.

Como experiencia educativa se propició el aprendizaje desde un enfoque socio crítico, en donde el estudiante se constituyó como un ser social capaz de aprender a aprender, resolver problemas sociales cotidianos que fueron interpretados mediante la rigurosidad y el uso de las fuentes de información, mediante un trabajo colaborativo e interacción entre sus iguales. Aprender desde su entorno y utilizar como recurso el patrimonio cultural posee una enorme potencialidad educativa ya que puede acercarlos al reconocimiento de sus raíces culturales. Observar y escuchar la historia local en los lugares reales donde se construyeron los acontecimientos históricos de los contenidos impuestos en el curriculum oficial, constituye un puente entre la memoria colectiva y la historia enseñada. Este Taller escolar se acercó a su vecindario, Villa la Reina, cuya historia de autoconstrucción, compañerismo y apoyo mutuo es un legado para el patrimonio del país y como una experiencia comunitaria cargada de valores democráticos dignos de ser imitados. Siguiendo una metodología rigurosa los estudiantes rescataron la voz de los sin voz, personajes históricos invisibilizados por la historia tradicional, la cual tenía una necesidad imperiosa de ser escuchada, transmitida y perpetuada hacia el futuro. La memoria histórica y el reconocimiento de la identidad y la alteridad de los pobladores les permitieron adentrarse en el imaginario colectivo de la comunidad pero también problematizar sobre su propia identidad, reforzar su sentimiento de pertenencia y comprometerse responsablemente con el entorno y la sociedad. Los resultados de la investigación nos permitieron afirmar que existe una mutación o variación de las identidades en las generaciones posteriores a la fundación. Los estudiantes concluyen este taller de historia con la publicación de un libro en cuyas páginas finales exponen sus reflexiones críticas:

*“¿Ha perdurado la identidad y la memoria en la villa?[...] Existe una gran parte de pobladores actuales que desconocen el lugar donde residen, y no valoran esta “epopéyica” histórica, ni la solidez de estas viviendas sociales que no son para nada comparables con las deficientes viviendas estatales actuales construidas por concesionarias privadas. La mutación de la identidad cultural en las generaciones actuales puede relacionarse por falta de conocimiento de la historia, por el cambio de los habitantes o simplemente la poca importancia que les genera a los jóvenes de hoy. La unión se ha perdido, como también se ha perdido la oralidad y la fuerza de las organizaciones vecinales ¿O será que se ha incitado a perder la memoria y a caer en el olvido? Por un lado, la memoria como un ente colectivo de la historia de la Villa se fue deteriorando y el olvido actuó en la memoria de dos formas radicalmente diferentes. No es lo mismo el olvido en el sentido de desconocimiento del pasado, que el olvido en el sentido de no dar importancia al pasado. En el primer caso el olvido es ignorancia y en el segundo injusticia (Arnau, 2010, p. 81). Como se muestra en el primer caso, el olvido ha pasado por mano de la ignorancia, ya que la historia e identidad de los pobladores no se perpetuó en el tiempo, y en el segundo caso en ocasiones la historia fue desestimada y desvalorada por los descendientes que no tuvieron la iniciativa de recuperarla y*



*destacar aquel pasado. Destacamos a algunos individuos y organizaciones que han tendido a perpetuar la historia e identidad. Tener una retrospectiva del lugar donde se vive permite valorar y querer más a la comunidad. Tenemos la esperanza de que la memoria olvidada no sea para siempre, para que se cumpla lo que plantea Mario Benedetti: “El olvidador nunca logra su objetivo, que es encerrar el pasado (cual si se tratara de desechos nucleares) en un espacio inviolable. El pasado siempre encuentra un modo de abrir la tapa del cofre y asomar su rostro”* (Meneses, et. al, 2015, pp. 133-134).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, M. (2010). “Los lugares de la memoria. Una mirada irenológica a la noción filosófica de memoria”. En *Revista de Paz y Conflictos*, 3, pp. 76-93. Palma de Mallorca, España.
- Bardavio, A. y González, P. (2003.) *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE UB-Ed. Horsori.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Colección el Oficio de la Historia. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y estudio superiores de Occidente.
- Domingo, S. J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Garcés, M. (2002). *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*. Santiago: Eco Educación y comunicaciones.
- Gómez, J. (2012). La Nueva Historia: una herencia del pasado. *Revista de Clases historia*. Publicación digital de *Historia y Ciencias Sociales*, artículo nº 316. Málaga, España.
- González, N. (2006). “El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural”. Artículo que se deriva de la tesis doctoral de la misma autora “L’ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural”, dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch, defendida el 2006 en la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. En *Papers: revista de sociología*, 3, pp. 219-229. Departament de Sociologia. Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Márquez, F. (2006). Políticas sociales de vivienda en Chile: de la autoconstrucción tutelada a la privatización segregada 1967-1997, Santiago, Chile. Seminario “*Social Policy and the Challenges of Equity and Citizenship*”, organizado por The Center for Latin American Social Policy (CLASPO), University of Texas at Austin, Pernambuco, Brazil.
- Meneses, B. et al. (2015). *Rescatando la Memoria de Villa la Reina*. Santiago: Editorial Desbordes.
- Pagès, J. (1985). Les ciències socials i l’estudi del medi, *Revista Perspectiva Escolar*, 92, pp. 12-17. Barcelona, España.

- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, octubre 2003, 11-42. Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, Argentina.
- Pagès, J. y Pons, M. (1986). El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès a D.A. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*, (pp. 109-123). Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història, a D.A. *I jornades de didàctica de les ciències naturals i socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, FLACSO, Buenos Aires.
- Schwarzstein, D. (2001). Historia Oral, memoria e historias traumáticas. *II Encontro Regional Sul de História Oral* realizado em Sao LeopoldoRS.
- Torre, S. y Barrios, O. (Coords.) (2000). *Estrategias didácticas e innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

# CIENCIAS SOCIALES, IDENTIDAD CULTURAL Y TERRITORIOS TRANSFRONTERIZOS. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES EN TERRITORIOS DE FRONTERA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

**Francisco Javier Jaraíz Cabanillas**

Departamento de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura  
Universidad de Extremadura  
jfjaraiz@unex.es

**Ana María Hernández Carretero**

Facultad de Formación del Profesorado  
Universidad de Extremadura  
ahernand@unex.es

**Alfredo Gomes Dia**

Escola Superior de Educação de Lisboa  
adias@eselx.ipl.pt

**Maria João Hortas**

Escola Superior de Educação de Lisboa  
Instituto Politécnico de Lisboa  
mjhortas@eselx.ipl.pt

## INTRODUCCIÓN

Partiendo de las características del territorio definido como Raya Central Ibérica, en este epígrafe se pretenden definir y poner en valor los conceptos de identidad cultural (De la Torre y Telo, 2001; Martínez Risco, 2007; Prokkola, 2008) y territorios transfronterizos (Amilhat-Szary y Fourny, 2007; Palmeiro Piñeiro, 2009), con el objeto de analizar los procesos de interacción entre los dos países ibéricos y considerando las vivencias cotidianas de sus ciudadanos (Barbero-Bajo, 2009).

## LA FRONTERA: DE IDENTIDAD POLÍTICA A CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD CULTURAL

La frontera luso-española es usualmente señalada como una de las más antiguas y estables del mapa político europeo. Después de la firma del tratado de Alcañices en 1297, por los reyes Fernando IV de Castilla y Dionisio I de Portugal, pocos fueron los cambios que se registraron en la línea de frontera en los dos países ibéricos.

Este proceso de longevidad de la frontera se corresponde con el proceso de formación de las dos naciones ibéricas, cada una de ellas con especificidades históricas distintas, pero en

[↪ ÍNDICE](#)

muchos aspectos compartidas. Si, por definición, todas las fronteras son políticas (Lacoste, 2005), en ellas se reconoce la función de definir un territorio con una identidad reconocida por la comunidad como singular y, como tal, distinta de las vecinas. En el caso ibérico, las fronteras ayudaron a definir los límites espaciales de una identidad nacional que el tiempo histórico de larga duración ayudó a formar y a consolidar.

Tal y como se ha apuntado, la continuidad de las características geográficas que existen entre los dos países, particularmente visibles en la Raya Central Ibérica, se corresponde con una diversidad en el interior de cada una de ellas. Esta riqueza del espacio geográfico natural en todo el territorio ibérico, y en cada uno de los países en particular, es la primera confirmación de que el diseño de las fronteras fue trazado al albur de los vientos de la historia. Desde el punto de vista social, conviene señalar que las manifestaciones de conciencia de la identidad nacional deben ser también analizadas en función de los grupos sociales de pertenencia, pudiendo ser diferentes o, al mismo tiempo, contradictorios (Mattoso, 1998). No obstante, esta conciencia se manifiesta de forma más consistente cuando más extendida está por el tejido social de esa misma comunidad.

De este modo, se reconocen en la construcción de la identidad nacional tres dimensiones esenciales: la dimensión espacial, que se corresponde con el territorio en el que ella se afianza; la dimensión temporal, esencial para su consolidación en la comunidad; y la dimensión social, que exige la transversalidad de la idea de nación a todo lo social.

Si estas tres dimensiones deben abordarse para entender el proceso de construcción de la identidad nacional, también es importante destacar que la forma dinámica en la que se conjugan va cambiando a lo largo de las diferentes épocas que atraviesa (Mattoso, 1998), dejándose influenciar por los procesos de cambio político y económico que se registran en los dos lados de la frontera. Y esta influencia asume diferentes contornos dentro de los grupos humanos que habitan el país, en particular en las poblaciones de frontera. Por lo tanto, es importante comprender la frontera, menos como una línea política que divide y más como una región que se constituye como un espacio de encuentro entre el “yo” y el “otro”, donde hay influencias, relaciones, cooperación y solidaridad (Castro, 2013).

Ante esta perspectiva, cada región fronteriza asume una singularidad resultante de procesos históricos, contextos geográficos y especificidades sociales que generan nuevas recomposiciones culturales, debido a la influencia del contacto con el “otro”, diluyendo la línea divisoria política. De esta manera, la identidad nacional se une a una identidad de frontera de carácter híbrido, incorporando formas de vivir, de estar y de comunicar (Castro, 2013). De alguna manera, las dinámicas sociales han demostrado que son capaces de romper las barreras representadas por las fronteras, mientras que las líneas separan y dividen (Cosme, 2000). Apenas observando el siglo XX, sabemos que, a pesar de que ambos países viven sometidos a regímenes totalitarios, hombres y mujeres fueron capaces de cruzar la frontera con el deseo de realizar un intercambio comercial, para huir de la guerra, para escapar de la persecución

política o simplemente emigrar (Arroteia, 2000). Una movilidad de personas y mercancías que vivieron de la complicidad entre los pueblos de frontera, reuniendo solidaridades de los dos lados de la misma.

Reconociendo que la identidad cultural se construye y reconstruye en un sistema amplio de intercambios sociales, en una relación permanente con el “otro” (Couche, 2006), esto significa abordar la hipótesis de reconocer, en el marco de libertades que hoy viven en las regiones fronterizas, la (re)construcción de una identidad cultural, como resultado de estos procesos de interacción social.

A partir de estas dos cuestiones, se plantea la necesidad de estudiar y reflexionar sobre una realidad social y cultural que se juega a nivel local, la cual adquiere nuevos significados cuando se introduce en un contexto más global. Comprender los cambios socioculturales que se producen en territorios transfronterizos de la Raya Central Ibérica requiere el reconocimiento de los que han ocurrido en la esfera nacional de ambos lados y en el marco de la Unión Europea, ofreciendo un nuevo encuadramiento para las nuevas consciencias identitarias, nacionales y culturales.

## LA FRONTERA COMO ESPACIO GEOGRÁFICO: LA RAYA CENTRAL IBÉRICA

La realidad cotidiana del territorio fronterizo hispano-luso actual, caracterizado por la libre circulación tanto de personas como de mercancías, así como por el desarrollo conjunto de acciones de cooperación transfronteriza en diversos ámbitos de actuación (infraestructuras, sanidad, medioambiente, empresa, I+D+I, etc.), difiere significativamente del escenario histórico tradicional comentado.

Las fronteras son un fenómeno de extraordinaria importancia y efectos sobre el territorio, que se traduce en una especificidad de flujos, actividades económicas y relaciones entre sociedades, fruto de la conveniencia humana, es decir, de la división histórica ejercida por los organismos políticos. En consecuencia, se interceptan las comunicaciones y relaciones normales de la población que se ve obligada a itinerarios condicionados por la ubicación de pasos y puestos fronterizos (López Trigal, 2005). Sin embargo, estas relaciones se enfrentan a una serie de inconvenientes derivados de la existencia de la frontera, en muchos casos con equipamientos e infraestructuras ineficientes o directamente inexistentes, sin continuidad, sistemas de comunicaciones de ámbito nacional que no hacen referencia a acontecimientos relevantes del otro lado de la frontera, la existencia de un sistema impositivo, administrativo y fiscal diferente entre países vecinos (Domínguez, 2013), llegando a ser necesario contar con mecanismos que permitan eliminar o suavizar en la medida de lo posible estas limitaciones, siendo éste el objetivo principal de los acuerdos de cooperación transfronteriza (Sobrido, 2004).

En la actualidad, no cabe duda de que las regiones hispano-lusas que se van a estudiar presentan el modelo de “fronteras-cooperación” (López Trigal, 2007) y que, por tanto, la apertura de los espacios europeos de frontera internos respecto al tránsito de personas y mercancías, en base a la puesta en marcha de procesos de cooperación transfronteriza, han supuesto una apuesta por estos territorios, desde antaño olvidados por localizarse en la periferia de los principales centros de poder nacional. Desde el punto de vista académico, se plantean diversas opiniones a este respecto; por un lado se sitúan todos aquellos autores que defienden la existencia de una serie de efectos negativos emergentes, como consecuencia de la desaparición de la frontera física y las consecuencias que provoca sobre la organización histórica y las relaciones socioeconómicas del espacio fronterizo (Campesino, 2000). En el extremo opuesto se encuentran aquellos autores que consideran que la supresión de la frontera ha constituido una oportunidad para la puesta en marcha de diferentes acciones de cooperación transfronteriza que permiten reforzar y afianzar las relaciones de todo tipo (Merchán Puentes, 2003).

Al margen de las distintas opiniones sobre la incidencia de los procesos de cooperación entre territorios vecinos, se debe tener en cuenta que los estudios sobre las dinámicas que se producen en las zonas fronterizas son cuantiosos, sin embargo, los enfocados al análisis de este tipo de entornos tras la eliminación de las fronteras son escasos, y en la mayoría de las ocasiones solo se dispone de estudios individuales de carácter empírico (Niebuhr y Stiller, 2002). En el caso particular de los espacios de frontera, existen autores para los que, ineludiblemente, en el ámbito de las interacciones sociales, la frontera ejerce una considerable influencia sobre personas al nivel de su vida cotidiana, aunque de manera muy dispar, lo que las convierte en un interesante campo de observación y estudio (Medina García, 2007). Así mismo, inciden en que la idea del área fronteriza entendida como espacio pertinente para el desarrollo, será realmente útil para mejorar las condiciones de desarrollo a nivel local si se da un papel destacado a la población (Ferrão, 2003).

## CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DEL ÁREA DE ESTUDIO

La información recogida en el ámbito de los proyectos “Evolución y situación de las relaciones transfronterizas entre Alentejo y Extremadura” (Pedro-Rêgo, 2006) y “Dimensión y tipología de los movimientos transfronterizos de personas en la frontera entre España (Extremadura) y Portugal (Alentejo y Región Centro)” (Gutiérrez Gallego *et al.*, 2010), permite definir un perfil identitario de las poblaciones que habitan las regiones fronterizas de Beira Interior, Alentejo y Extremadura (Coimbra, 2002; Risco Rosales y De la Macorra y Cano, 2006; Gutiérrez Gallego y Pérez Pintor, 2013).

A grandes rasgos este espacio se ha caracterizado, en términos generales, por encontrarse situado en la periferia de Europa y a su vez en una periferia interior dentro de la Península

Ibérica, alejada de los grandes centros de decisión y de las áreas con mayor dinamismo económico de ambos países. Al mismo tiempo, estas zonas han mantenido economías basadas en el sector primario y actualmente en el terciario, sobretodo de servicios. No obstante, es evidente que en los últimos cuarenta años se han producido grandes cambios en la frontera hispano-portuguesa, derivados de la reinstauración de la democracia en los dos países en los años setenta del siglo pasado, y sobre todo por la entrada tanto de España como de Portugal en la Unión Europea en el año 1986.

Así pues, en los mencionados proyectos de investigación se analizaba la realidad socio-económica del espacio de frontera que conforman los municipios de Extremadura (España), y los concelhos y freguesias de los distritos portugueses de Guarda, Castelo Branco, Portalegre, Évora y Beja. Los proyectos incidían en la importancia de la existencia de las fronteras en las relaciones de la población existente a ambos lados, centrándose en la caracterización socioeconómica de los municipios fronterizos. Para todo ello se desarrolló una encuesta de opinión dirigida a la población. Las encuestas realizadas a los residentes mayores de 15 años en los municipios del área sobre las relaciones familiares, sociales, conocimiento del idioma, medios de comunicación, actividad laboral y adquisición de bienes o servicios, etc., permitió caracterizar a grandes rasgos este espacio. A continuación se muestran algunos de los resultados de las encuestas que permiten caracterizar el área de estudio.

En lo que respecta a las relaciones familiares y afectivas, se observa un reducido porcentaje de lazos familiares, y cuando éstos se dan hay un mayor impulso en el sentido España-Portugal, ya que es más numeroso el contingente de personas encuestadas en municipios españoles fronterizos que tienen familiares portugueses. Por otro lado, en el caso de las relaciones de amistad, se ve que el 57% de los encuestados españoles afirman tener amigos portugueses, frente al 45% de los portugueses.

Sobre el conocimiento del idioma del otro lado de la frontera, se puede destacar que alrededor del 50% de las personas afirman hablar el idioma del país vecino y de manera general se obtiene que los encuestados portugueses muestran menor grado de dificultad para hablar castellano que los españoles para hablar portugués. Además, entre los medios de comunicación considerados en la encuesta, la televisión es el medio de información elegido por la mayoría de encuestados de ambos países, constatándose que los ciudadanos portugueses ven con mayor frecuencia la televisión española.

Sobre los flujos económicos, hay que destacar que el intercambio existente entre los dos países es muy reducido, solo el 8% de la población encuestada tiene o ha tenido alguna actividad laboral al otro lado de la frontera. El tipo de actividad ejercida por los encuestados está, en su mayoría, ligada al sector primario o al terciario, principalmente en el caso de los encuestados portugueses.

Sobre los flujos para la adquisición de bienes y servicios, los productos alimentarios son, junto a la adquisición de ropa o calzado y, sobre todo, gas y combustible, los principales bienes



adquiridos por los encuestados portugueses que realizan con frecuencia desplazamientos a España. Para los españoles encuestados, estos bienes o servicios descritos también tienen relevancia pero no los adquieren con tanta frecuencia. La excepción se halla en la adquisición de gas o combustible, ya que debido al elevado precio en el país luso, casi el 100% de los encuestados españoles nunca adquiere este producto en Portugal, y al mismo tiempo un elevado porcentaje de ciudadanos portugueses (45%) se desplazan a municipios fronterizos españoles para repostar.

Así mismo, debe señalarse que más del 50% de los encuestados de ambos países han apuntado que nunca se trasladan a los municipios del otro lado de la frontera para adquirir bienes y servicios. En el caso de los que lo hacen, la mayoría de ellos (45%) afirman que hace más de 10 años que se desplazan para llevar a cabo esta acción, y lo consideran ya algo cotidiano.

En cuanto a las ventajas y desventajas que consideran los ciudadanos del territorio rayano que existen como consecuencia de vivir cerca de la frontera, a grandes rasgos se puede señalar que los encuestados españoles y portugueses presentan diferentes opiniones a este respecto. La principal ventaja para el 37% de los portugueses encuestados es la posibilidad de poder adquirir bienes o servicios a precios más bajos en España. Sin embargo para el 24% de los españoles la proximidad de la frontera favorece las relaciones comerciales y económicas, así como los intercambios culturales, siendo ésta la principal ventaja que consideran.

## PROYECTOS TRANSFRONTERIZOS: LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

El área fronteriza España-Portugal se forma, de conformidad con el artículo 3.1 del Reglamento de la UE nº 1299/2013, por 37 Nomenclaturas Unidades Territoriales Estadísticas-NUTS III (NUTS, de sus siglas en inglés) pertenecientes a los dos países, que garantizan la coherencia y continuidad de las zonas establecidas en el anterior período de programación. La división administrativa del territorio de Portugal ha sido objeto, recientemente, de una reorganización sustancial en conformidad con el Reglamento (UE) nº 868/2014 de la Comisión, de 08 de agosto 2014 que modifica los anexos del Reglamento (CE) nº 1059/2003 del Parlamento Europeo y del Consejo que establece una Nomenclatura Común de Unidades Territoriales Estadísticas (UE, 2015 INTERREG- POCTEP, Programa de Cooperación Transfronteriza España-Portugal).

Desde mediados de los años 90, los gobiernos de ambos países vienen desarrollando esfuerzos con el objetivo de fomentar el diálogo, principio fundamental para la creación de espacios de oportunidades para el desarrollo integral de sus territorios y mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos. En este sentido, se han venido firmando y poniendo en marcha una serie de convenios, proyectos y programas con el fin de hacer del territorio transfronterizo un

espacio fértil para el conocimiento y aprendizaje de la cultura e idioma del otro (Costa, 2014), entre los que destacarían: 1) el Tratado entre el Reino de España y la República Portuguesa sobre la Cooperación Transfronteriza entre Entidades e Instancias Territoriales (Tratado de Valencia, 2002); y 2) Los Programas de Cooperación entre Portugal y España (INTERREG IIIA 2000-2006, POCTEP 2007-2013 y POCTEP 2014-2020) que hace especial hincapié en los aspectos educativos, tales como los programas de comunicación conjunta y programas bilingües en las regiones fronterizas.

Los problemas de bilingüismo o multilingüismo son fundamentales en muchos de los estudios desarrollados en las regiones fronterizas. El Consejo de Europa ha promovido una serie de iniciativas y publicaciones relacionadas con la enseñanza de los idiomas, la multiculturalidad y la educación intercultural, alertando de la necesidad de respetar la identidad y la diversidad de los pueblos europeos. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas recoge el componente cultural entre sus competencias generales, fomentando la flexibilidad curricular y una cultura educativa que involucre a todos. Las alusiones a la dimensión social y cultural se relacionan con el conocimiento del mundo, de otras culturas, el conocimiento del otro, de las sociedades, las costumbres y la diversidad de pueblos.

En relación precisamente con el conocimiento y la cooperación entre las regiones fronterizas de Extremadura, Beira Interior y Alentejo se han constituido otros organismos y puesto en marcha programas específicos como: 1) Eurorregión Alentejo, Centro, Extremadura (EUROACE); 2) el Gabinete de Iniciativas Transfronterizas (GIT); 3) los programas educativos de los gobiernos regionales de Extremadura Alentejo y Región Centro; o 4) la formación reglada ofertada en el currículo de Secundaria por la Junta de Extremadura o por la Universidad de Extremadura.

La EUROACE es una agrupación regional integrada en 2009 cuya función es la colaboración en materia de desarrollo socioeconómico, pero que promueve, a su vez, otras iniciativas de intercambio cultural transfronterizo. Entre sus acciones estratégicas se recoge la Red de Cultura EUROACE, determinante para realizar acciones conjuntas que potencian la cooperación inter-institucional transfronteriza, tales como la celebración de acuerdos institucionales de carácter cultural, la cualificación del patrimonio cultural, el estímulo a la lectura, el refuerzo de los rasgos de identidad local y/o regional, la sostenibilidad cultural, etc. (Albergaria *et al.*, 2010).

El GIT es un proyecto aprobado por el POCTEP y financiado por la UE. Se estructura en tres núcleos que trabajan de manera coordinada, uno en Mérida, dependiente de la Junta de Extremadura, y los otros dos en Évora y Coimbra, tutelados, respectivamente, por las Comisiones de Coordinación y Desarrollo Regional de Alentejo y Centro. Entre sus funciones, además de la cooperación para su desarrollo socioeconómico, cabe destacar especialmente la educativa, ya que promueve y apoya de manera especial la celebración de intercambios entre escolares portugueses y españoles, fomentando desde la primera infancia la convivencia entre

los jóvenes como pieza fundamental para favorecer el conocimiento, entendimiento y respeto mutuo. En este sentido se viene desarrollando desde el año 2004 el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa en más de 20 centros educativos del espacio de la Raya Central Ibérica, que se complementa con la convocatoria de convivencias escolares en Portugal para propiciar el acercamiento cultural del alumnado de ambos países (Moreno Gorrón, 2005).

Con este mismo carácter educativo se vienen desarrollando otros programas que involucran a las instituciones educativas de Educación Primaria y Secundaria, centrados tanto en los programas europeos de concienciación cívica y enfoque lingüístico y cultural (Red Educativa Alentejo, Centro, Extremadura) como en tecnología e innovación en contextos educativos (Costa, 2014).

Por otra parte, aunque igualmente en relación con estos proyectos y programas de cooperación, acercamiento y conocimiento de los pueblos español y portugués y su cultura, la comunidad autónoma de Extremadura adoptó el portugués como lengua extranjera de opción curricular en el sistema educativo de la comunidad a partir del año 2009. También desde el curso académico 2011-2012 se viene impartiendo en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura el Máster Universitario en Formación en Portugués para Profesorado de Enseñanza Primaria y Secundaria cuyo objetivo es formar a profesores de estas etapas educativas en lengua y cultura portuguesas para posibilitar la docencia.

Está claro que el interés por estos convenios, programas, proyectos, etc., resalta el deseo por desarrollar y fomentar una identidad cultural en los territorios que conforman el espacio transfronterizo abordado, trabajando en común en pro del desarrollo socioeconómico de sus ciudadanos y apostando por la construcción de una identidad propia que respete las diferencias y la diversidad de ambos lados de la Raya.

## **INTERVENCIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE ACTIVIDADES PARA ABORDAR LAS IDENTIDADES CULTURALES EN LA FRONTERA HISPANO-LUSA**

Partiendo del análisis llevado a cabo en relación a la caracterización socioeconómica del área de estudio y de los conceptos de identidad cultural y espacio transfronterizo, se diseñan propuestas didácticas para trabajar en el aula dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, con la finalidad de contribuir a la construcción de una identidad común a escala local, teniendo como referencia los principios de una ciudadanía global. Se estima que la “Escuela” debe tener un papel clave tanto para conocer la identidad del “otro” como para construir una identidad transfronteriza común.

Las propuestas didácticas que se plantean son:

1. El espacio geográfico y las actividades económicas en la región fronteriza: similitudes, diferencias e interdependencias;

2. El tiempo histórico y el patrimonio cultural en los territorios fronterizos. Estas actividades que aquí se citan se definen (en cuanto a los destinatarios, objetivos generales, estrategias, recursos, evaluación e intencionalidad pedagógica) en otro capítulo del presente libro y se desarrollarán con mayor detalle en un póster que se exhibirá durante los días del congreso. Tan solo apuntar que con estas actividades se pretende resaltar unas características físicas similares, una historia en común y un patrimonio arqueológico similar, fomentando el conocimiento y el respeto de dos países con culturas diferentes y a la vez similares, buscando en todo momento un nexo común.

## AGRADECIMIENTOS

La publicación/presentación del presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al grupo de investigación Desarrollo Sostenible y Planificación Territorial a través de la ayuda de referencia GR15121.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albergaria, H., Castro, J. y Silva, C. (2010). EUROACE 2020. Una estrategia para la Eurorregión Alentejo-Centro-Extremadura.
- Amilhat-Szary, A. L. y Fourny, M. C. (Eds.) (2007). *Après les frontières, avec la frontière, nouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. Gémenos: L'Aube.
- Arroteia, J. (2000). As relações Espanha-Portugal e a acção da imigração portuguesa - o caso da imigração na Bacia de León. En *Relações Portugal-Espanha. Cooperação e identidade* (pp. 74-82). Porto: Fundação Rei Afonso Henriques.
- Barbero Bajo, J. (2009). Relaciones históricas entre España y Portugal, “La Raya” y la evolución legislativa peninsular. *LEX NOVA la revista*, julio-septiembre, 34-37.
- Campesino Fernández, A. J. (2000). La cooperación transfronteriza en la raya lusa-extremeña. En L. López Trigal y F. Guichard (Coord.). *La frontera hispano-portuguesa: nuevo espacio de atracción y cooperación*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, pp. 219-227.
- Castro, M. (2013). *A fronteira Portugal/Espanha, 18 anos depois de Schengen. O caso de Portalegre/Elvas-Valência de Alcântara/Badajoz (tese de doutoramento)*. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Coimbra, C. (2002). Região Centro, Alentejo e Extremadura: Um estudo comparativo da região de fronteira. *Revista de Estudos Regionais-Região Centro*, 1.

- Cosme, J. (2000). A solidariedade e a conflitualidade na fronteira portuguesa do Alentejo (séculos XIII-XVIII). En *Relações Portugal-Espanha. Cooperação e identidade*, pp. 83-100. Porto: Fundação Rei Afonso Henriques.
- Costa, J. M. (2014). De aqui y de allá, daqui e de acolá: Portugal nas rádios e televisões da raia española. En Rui Jacinto (Coord.), *Espaços de Fronteira, Territórios de Esperança: Das Vulnerabilidades às Dinâmicas de Desenvolvimento*, Coleção Iberografias, Vol. 27. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, Âncora Editora.
- De La Torre, G. y Telo, A. J. (Coords.) (2001). *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.
- Domínguez Castro, L. (2013). *Estudio socioeconómico de la frontera entre Portugal y España*. Salamanca: Riet Ediciones.
- Ferrão, J. (2003). Dinâmicas Territoriais e Trajectórias de Desenvolvimento: Portugal 1991-2001. *Revista de Estudos Demográficos*, 34, pp. 17-25.
- Gutiérrez Gallego, J. A., Pérez Pintor, J. M. y Mora Aliseda, J. (2010). Dimensión y tipología de los movimientos transfronterizos en la frontera entre España (Extremadura) y Portugal (Alentejo y Región Centro). *Documents d'anàlisi geogràfica*, 56, 1, pp. 133-148.
- Gutiérrez Gallego, J. A. y Pérez Pintor, J. M. (2013). Diagnóstico socioeconómico de las regiones fronterizas hispano-lusas de Extremadura, Alentejo y Centro (1991-2011). En VV.AA., *Estudio socioeconómico de la frontera entre España y Portugal*. Cáceres.
- Lacoste, Y. (2005). *Dicionário de Geografia. Da geopolítica às paisagens*. Lisboa: Teorema.
- López Trigal, L. (2005). La Raya Ibérica como espacio de atracción y cooperación, *Papeles de Economía Española. Economía de las Comunidades Autónomas*, 21, pp. 3-13.
- López Trigal, L. (2007). Modelos de frontera y de Cooperación en el Suroeste de Europa. En L. López Trigal (Coord.), *Fronteras Europeas y Latinoamericanas*, (pp. 97-122). León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Martínez-Risco, L. (2007). *A fronteira encontrada. As fronteiras e as identidades raianas entre Portugal e Espanha*. Vila Real: UTAD.
- Mattoso, J. (1998). *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva.
- Medina García, E. (2007). Perfiles estructurales de la frontera hispano-lusa (La Raya). En F. Hermoso Ruiz (Coord.), *Libro de Actas del VIII Congreso de Estudios Extremeños, 1744-1758*.
- Moreno Gorrón, M. R. (2005). *La educación intercultural en Extremadura: Planes y programas*. Mérida: Consejería de Educación.
- Niebuhr, A. y Stiller, S. (2002). Integration Effects in Border Regions - A Survey of Economic Theory and Empirical Studies. *Discussion Paper Series 26340*. Hamburg: Institute of International Economics.
- Palmeiro Piñeiro, J. L. (2009). Transborder cooperation and identities in Galicia and Northern Portugal. *Geopolitics*, 14, 1, pp. 79-107.

- Pedro-Rêgo, P. (2006). O Projecto ALEX: Breve apresentação. En P. Pedro-Rêgo (Coord), *Aproximar as Margens*. Évora: Fundação Luis de Molina, Universidade de Évora.
- Prokkola, E. V. (2008). Making bridges, removing barriers. Cross-border cooperation, regionalization and identity at the Finish-Swedish border. *Nordia*, 37, p. 3.
- Risco Rosales, I. y De La Macorra y Cano, L. F. (2006). Área transfronteriza Alentejo, Extremadura y Centro. Situación socioeconómica y perspectivas. *Revista de Estudios Extremeños*, 62, pp. 1145-1165.
- Sobrido Prieto, M. (2004). El Tratado Hispano-Portugués sobre la Cooperación Transfronteriza Territorial. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 8, pp. 2-16.

# ¿CÓMO PODEMOS CONSTRUIR IDENTIDADES PARA LAS MUJERES DESDE LA INVISIBILIDAD? REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA INCLUSIÓN Y AUSENCIAS DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES

**Jesús Marolla Gajardo**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
jesusmarolla@gmail.com

## CONSTRUIR IDENTIDADES EN LAS ESCUELAS

Hablar de identidades en las escuelas resulta complejo. La tendencia hasta ahora, como dice Pagès (2002) ha sido que desde las escuelas y los currículos de ciencias sociales las ideologías dominantes han buscado la normalización de las acciones y las identidades sociales plurales y múltiples. Se han negado las posibilidades de autonomía, libertad, y del desarrollo social plural y democrático.

La enseñanza de la historia en la formación de las identidades ha de tener en cuenta la pluralidad y la complejidad del mundo, y las libertades de las personas de ser autónomas para construir su identidad y su futuro (Pagès y Sant, 2012). Siguiendo a Fernández Valencia (2006), Scott (2008) y Marolla (2014), el género es una construcción social donde la cultura ha puesto a las mujeres en diversas situaciones de discriminación y dependencia social. Aún las escuelas se basan en comportamientos y relaciones basadas en prejuicios y estereotipos que coartan el desarrollo libre y autónomo de las múltiples identidades.

Heimberg (2005) afirma que el currículo y discurso histórico deben potenciar la inclusión, el que los y las alumnas se sientan reconocidas en sus particularidades y generalidades. Así podrán comprender mejor la sociedad actual y su posición dentro de ella, con el objetivo de que puedan conformar una identidad de género basada en el contexto, los problemas y las necesidades actuales de la sociedad.

Giroux (1997, 2003) afirma que las escuelas fijan las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de vida, resistencia y construcción de subjetividades e identidades. Considerando la perspectiva de género en educación y didáctica, es posible problematizar las representaciones y relaciones de poder patriarcales. El género está directamente ligado a las construcciones de dominación, las relaciones desiguales y por tanto, la invisibilidad de las mujeres en la historia. Dar historia a las mujeres implica que desde la “subordinación forzada” se empoderen para la transformación individual y colectiva.



McLaren (2005) coincide en afirmar que la escuela actual se basa en políticas de diferencia. Se asiste a diversas situaciones identitarias de raza, de clase y de género. La lucha debe ser contra las opresiones y las imposiciones de identidad a los y las chicas. La escuela debe propiciar marcos que potencien la crítica y la acción contra las identidades opresivas, normalizadas y patriarcales que buscan subyugar a las personas. Vázquez (2003) ha planteado que las escuelas deben potenciar la reflexión en torno a las problemáticas sociales, las necesidades de las personas y las capacidades personales desde la autonomía y las emociones. De esa manera se podrá contribuir, entre otras cosas, al desarrollo de una identidad de género desde la libertad que asuma la deconstrucción de los prejuicios y los estereotipos que han contribuido a la discriminación y la marginación de gran parte de la sociedad.

La relevancia de estos estudios para el caso chileno radica en que desde los años 80's la historiografía y los estudios de género —recogiendo las corrientes europeas y estadounidenses— han relevado las problemáticas y situación desigual de la mujer. Autoras como Godoy (1995), Hutchinson (2006), Veneros (1997) y Zárata y Godoy (2005), han reconstruido a las mujeres en la historia, reflejando las problemáticas y la relevancia que han tenido en todos los procesos. No obstante, desde la educación tales investigaciones no se han recogido, conformando el currículum y los programas desde ópticas tradicionales que destacan a los hombres desde la política, la economía y las guerras.

## METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Los resultados que presento a continuación se enmarcan en una investigación doctoral sobre las representaciones sociales y concepciones que manifiesta el profesorado de secundaria chileno con respecto a la inclusión y al trabajo con la historia de las mujeres.

Los objetivos eran los de conocer, comparar y contrastar las finalidades y la visión sobre la enseñanza de la historia de las mujeres de los y las profesoras de secundaria chilenas. La información del profesorado que se presenta a continuación se ha obtenido por medio de entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas. Tales tareas se realizaron entre los meses de noviembre del 2014 y marzo del 2015.

La muestra estuvo compuesta por 3 profesores y una profesora que aceptaron participar en las entrevistas. La elección fue motivada por la cercanía y las facilidades para el acceso al profesorado. Marcos realiza clases en un colegio público y tradicional de hombres de Santiago, David trabaja en una escuela tradicional pública de mujeres, Luis en una escuela pública mixta y Pamela en una escuela mixta que pertenece a una fundación religiosa.

Para realizar el proceso de análisis consideré los postulados de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Ambos autores establecen tal teoría como un método de investigación de naturaleza exploratoria que busca descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones

partiendo directamente de los datos. El análisis que se realiza es descriptivo/interpretacional ya que pretende la identificación (y categorización) de elementos (temas, pautas, significados, contenidos) y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, y de su génesis (Bisquerra, 2014).

## ¿QUIÉNES SON LOS Y LAS PROTAGONISTAS DE LAS CLASES DE HISTORIA DE LOS Y LA PROFESORA?

Para la construcción de identidades es fundamental conocer quiénes son los y las protagonistas de las clases de historia y ciencias sociales. Los y la profesora han comentado cuáles son las y los personajes que incluyen. Marcos afirma que sus clases están “[...] enfocadas en la política y en ese contexto la política está enfocada al hombre [...]”. Marcos reconoce que para él es importante relevar las figuras de personajes como “Hitler y Mussolini” en conjunto a las acciones que realizaron y los contextos en los cuales tienen presencia. Él se plantea como finalidades la formación de “[...] sujetos reflexivos, críticos, con capacidades argumentativas, y que se reconozcan como sujetos históricos en la posterioridad.” En las clases de Marcos, como se aprecia, los temas políticos, bélicos o económicos están dentro de sus preferencias historiográficas. Además plantea que son los contenidos curriculares que se “deben trabajar”.

Pamela, de forma similar a Marcos afirma que ella sigue el currículo de su escuela. Reconoce que el trabajo que realiza y los protagonistas de la historia con que trabaja están basados en estas programaciones. Para ella trabajar el currículo es fundamental ya que todos los años en la red de escuelas donde se desempeña, se realiza una evaluación general con el fin de comparar los resultados que obtienen los y las chicas. A pesar de la carga de contenidos curriculares, ella y la escuela esperan que la formación posibilite que: “[...] sean personas que se den cuenta que son parte de la construcción de la sociedad [...] Y también cuando hablen, hablen con saber, porque muchas veces hablan, la gente habla desde la ignorancia.”

David coincide con Pamela y Marcos al afirmar que él está condicionado por el currículum. Reconoce que intenta incluir a las mujeres. Para él hay protagonistas, procesos y acontecimientos que se deben trabajar como “conocimiento general” o “necesario” que todos y todas las personas conozcan: “[...] yo creo que igual hay hechos, personajes o procesos que son icono, que son clave en la historia de cada país, entonces hay ciertos aspectos que nosotros como chilenos o como ciudadanos dentro de esta sociedad tenemos que manejar. O sea, por ejemplo el tema, no sé, entender la relevancia de personajes como Allende, Pinochet [...]”

Se infiere que David entiende que este tipo de historia (de hombres y desde la política, la economía y las guerras), representa un conocimiento que la sociedad debe conocer. Luis, por último, coincide con los y la profesora al afirmar que él trabaja la historia y escoge los protagonistas en base a las definiciones del currículum nacional. Afirma que toma como

referente: “[...] el currículum vigente y lo que me plantea el objetivo de aprendizaje, las bases o el aprendizaje esperado en los ajustes [...] con siglo XX en Chile, ahondo en la figura de Allende y Pinochet. ¿En qué me baso? En su protagonismo en el periodo, por las proyecciones que puedan haber en esos dos personajes hoy día en el presente a partir de su influencia cultural, de su familia [...]”

Luis, en cuanto a la inclusión de mujeres, reconoce que no las incluye salvo en los casos que el currículo así lo solicita: “[...] porque el currículum lo plantea, no porque yo diga, “ah creo que esto es importante”. Afirmo que las mujeres deben ser visibilizadas con la finalidad de generar marcos más igualitarios entre hombres y mujeres. Aunque hay espacios que la cultura chilena ha visibilizado como exclusivos de hombres, la mujer sí ha tenido presencia, solo que ha sido omitida. Reconoce que la inclusión y visibilización de las mujeres en las aulas y clases conlleva múltiples ventajas para una sociedad más justa, tales temáticas no figuran dentro de sus intereses y, además, el currículo no posibilita su inclusión.

En síntesis, los y la profesora plantean situaciones similares en cuanto inclusión de la historia de las mujeres. Reconocen que los protagonistas que incluyen en la enseñanza están condicionados por el currículum. En general, la historia que trabajan tiene relación con temáticas políticas, económicas y bélicas. En tal historia los protagonistas son hombres, generalmente blancos y pertenecientes a los estratos altos de la sociedad. La construcción de la identidad, por tanto, invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar. Al trabajar solo con protagonistas hombres poderosos, se generan patrones heteronormativos que proyectan solamente una imagen de las características para el ser hombre y el ser mujer. En tal contexto, los chicos y chicas están limitados a seguir las pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja.

## **LAS LIMITANTES PARA LA INCLUSIÓN DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LAS AULAS**

Los y la profesora han comentado las principales limitaciones que han experimentado o que visualizan para plantear la inclusión de la historia de las mujeres y la formación de la identidad. En general, plantean que los obstáculos que tienen como profesores y profesoras para visibilizar temáticas sobre mujeres tienen relación con la formación profesional que han recibido y la ausencia de cursos sobre género o mujeres, las perspectivas historiográficas que adoptan y las prescripciones realizadas desde el currículum.

Marcos afirma que el primer paso para plantear la inclusión de la historia de las mujeres es reconocer su importancia y las posibilidades para la formación de un futuro más justo. Para él es complejo ya que en su formación no tuvo cursos sobre género o mujeres “[...] particular-

mente, por la formación que los profesores tienen respecto a estos actores sociales.” Plantear unidades o trabajo con la historia de las mujeres implicaría llevar a cabo procesos de actualización historiográfica. Plantea que el currículo, además, actúa con una finalidad de control sobre los procesos de aprendizaje. No obstante, el profesor es quien decide qué trabajar y cómo trabajarlo: “Los profesores debemos ser lo suficientemente flexibles para comprender, hacer, y considerar el currículum. Marcos, reconoce las limitaciones que tiene como docente para incluir a las mujeres como protagonistas y los obstáculos que existen desde los centros y el currículo. Sin embargo, afirma que existen múltiples posibilidades y ventajas para su inclusión y trabajo.

David al igual que Marcos reconoce que el primer paso es visibilizar y dotar de importancia a la historia de las mujeres. Se deben aunar las voluntades para incluir investigaciones de mujeres en las planificaciones que se realizan. Para él la principal limitante es el el currículo y el control que establece de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando que el currículum se plantea desde temas políticos y tradicionales: “[...] yo creo que en general todos somos presas del currículum y sabemos que tenemos que hacerlo cumplir [...]”. Asegura que las condiciones laborales en ese contexto y las finalidades que espera el currículo y las escuelas no dan espacios para incluir a las mujeres: “[...] yo creo que los profesores en general somos conscientes de que el currículum viene diseñado con ciertas intenciones políticas, es muy extenso [...]”. David, en coincidencia con Marcos afirma que existen diferentes posibilidades y acciones que se pueden realizar para trabajar a las mujeres y sus acciones.

Luis afirma que el currículum no da los espacios ni se plantea para incluir la historia de las mujeres. El currículum está compuesto de grandes contenidos que no incluyen a las mujeres y que, además, buscan controlar el proceso educativo. Luis asegura que las perspectivas historiográficas que se siguen, se enmarcan en la tradición y en ese contexto no son visibilizadas las mujeres: “El currículum también está basado en un modelo historiográfico y si ese modelo historiográfico no fomenta la historia de género, difícilmente el currículum va a estar orientado a eso [...]”. Luis afirma que esto se debe a que se ha considerado solamente una historia que reconoce y visibiliza a los hombres en oposición a las acciones realizadas por las mujeres.

Por último, Luis afirma que es fundamental que en la formación profesional se den cursos y protagonismo a la historia de las mujeres para que sea incluida en el trabajo en las aulas: “[...] no se da un tratamiento muy específico de la historia de género. Deben haber cursos especiales, monográficos, de ese tipo, pero no un tratamiento de género que está bien a la vanguardia de la historiografía.” Aunque plantea que la historia de las mujeres debe ser incluida en la formación, tal inclusión debería realizarse en cursos optativos.

Pamela, coincide con los profesores al afirmar que para ella el principal impedimento para incluir cursos sobre mujeres son el control y las prescripciones del currículum y las evaluaciones de las pruebas estandarizadas. Afirma que “[...] las herramienta que nos miden, no nos van a preguntar sobre la mujer. No nos evalúan eso”. La profesora plantea que si el currículo se

transformara y desde la formación profesional les entregaran herramientas para incluir y problematizar la historia de las mujeres, la construcción de las identidades sería desde la autonomía y la libertad.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES Y LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES

En los comentarios que se han expuesto anteriormente ha quedado de manifiesto que para el profesorado participante las mujeres, su historia y sus problemáticas, en general, no son trabajadas. Los y la profesora reconocen la serie de limitantes y obstáculos que se presentan para que se puedan plantear el trabajo desde las mujeres. No obstante, plantean un escenario de posibilidades que da cabida a que se pueda incluir, trabajar y problematizar las acciones que han realizado las mujeres.

Es fundamental que los y las profesoras sean prácticos reflexivos (Pagés, 2012) y/o intelectuales transformadores (Giroux, 1997), con el objetivo de que cuestionen lo que están realizando, reflexionen sobre sus prácticas y el contenido que les imponen trabajar y formulen sus propias planificaciones, evaluaciones y finalidades. Las finalidades sociales para la transformación deben guiar y conducir el proceso educativo. El pasado no solo debe colaborar a que conozcamos y comprendamos nuestro presente, sino que debe contribuir, sobre todo, a que construyamos un futuro desde la justicia social con la inclusión de todos y todas.

La inclusión de la historia de las mujeres debería contribuir a transformar, criticar y subvertir las capas de poder, de la heterosexualidad y de las imposiciones de verdad (Foucault, 2008), que han existido en las ciencias sociales. La igualdad desde la diferencia debe ser un eje primordial en la construcción de las identidades. Para que la formación aporte en que la sociedad se base en la igualdad, la libertad, la autonomía, la crítica y la posibilidad, desde las escuelas debemos transformar las prácticas opresivas, tradicionales y que relevan solo a una parte de la población en desmedro de gran parte de la sociedad. Para que se priorice la justicia social, es necesario que quienes los llevemos a cabo, conozcamos nuestra identidad, seamos libres y conscientes de quiénes somos y hacia dónde vamos.

La escuela debe aportar en que la crítica, la posibilidad, la inclusión y la transformación de las injusticias sea un compromiso de todos y todas. Los esfuerzos deben ser múltiples y complejos. Desde la formación profesional, desde la formación continua, desde las prácticas del profesorado y de las administraciones, desde el currículo y las pruebas estandarizadas y los gobiernos. La inclusión y la transformación necesariamente implican compromisos políticos y trabajo.

La visibilización solo de una parte de la población, solo de la heterosexualidad, del poder,

de las guerras, y de las acciones de los hombres seguirá contribuyendo y aportando en que las identidades sean normalizadas, marginadas e injustas. La sociedad necesita que el compromiso sea desde la identidad, de la libertad, de la autonomía, del subvertir los procesos opresivos para que el futuro sea desde la diferencia, desde la igualdad, desde el respeto y la vida.

Es fundamental considerar que los discursos antes expuestos no reflejan la realidad del profesorado chileno ni se puede generalizar las conclusiones de la investigación a ellos. Sin embargo, es un avance sobre la visibilización y las problemáticas que afectan a las mujeres en la historia y en las aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género”. *Íber*, 47, pp. 33-44.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Godoy, L. (eds.) (1995). *Disciplina y desacato: construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*. Santiago: SUR/CEDEM.
- Heimberg, C. (2005). L’alterité et le multiculturalismo au coeur de l’histoire enseignée. En C. García Ruiz y E. Gómez Rodríguez, Ma. D. Jiménez Martínez, J. M. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural* (pp. 17-32). Almería: Universidad de Almería.
- Hutchison, E. (2006). *Labores propias de su sexo*. Santiago: LOM.
- Marolla Gajardo, J. (2014). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, pp. 101-115.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales. El currículo de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255-269.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Revista Nuevas Dimensiones*, 3.

- 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), pp. 91-117.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Veneros, D. (ed.) (1997). *Perfiles revelados. Historias de Mujeres en Chile. Siglos XVIII-XX*. Santiago: USACH.
- Zárate, M. S. y Godoy, L. (2005). Análisis crítico de los estudios históricos del trabajo femenino en Chile. *Cuadernos de investigación*, 2, Santiago: Centro de Estudios de la Mujer.



# EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ANÁLISIS DEL VIAJE AL TIEMPO DE LOS ÍBEROS (JAÉN)

**Ana Herranz Sánchez**

Instituto Universitario de Investigación en Arqueología Ibérica  
Universidad de Jaén  
aherranz@ujaen.es

**Antonia García Luque**

Departamento de Didáctica de las Ciencias  
Universidad de Jaén  
agalu@ujaen.es

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta se enmarca en el proyecto de investigación de Excelencia Recursos para la Investigación de la Arqueología de las Mujeres y del Género en España. GENDAR- HUM 1904, de la Junta de Andalucía, y constituye una experiencia piloto para acercar el patrimonio íbero de la provincia de Jaén al público infantil y juvenil sin sesgos de género.

Los grandes avances logrados por los estudios de género en la recuperación de las mujeres como agentes históricos no se han visto reflejados ni en la enseñanza escolar de la historia ni en la difusión e interpretación del patrimonio. Observar a las mujeres en época ibérica desde las fuentes históricas no resulta fácil, sin embargo, acercarnos al registro arqueológico con nuevas preguntas y diferentes miradas permite aproximarnos de manera concreta a su experiencia vital. La interpretación social de los datos y restos arqueológicos nos introducen en la agencia de los diferentes colectivos y por tanto nos acercan al entendimiento de las construcciones pasadas de identidades de edad y género.

En los últimos años la investigación arqueológica ha profundizado en todos estos aspectos, lo que ha contribuido a generar un volumen importante de información desde esta perspectiva. No obstante, su transferencia a la sociedad ha sido dispar y con un impacto variable, sobre todo en lo que respecta a la difusión al público no especializado y a las primeras etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria).

En este trabajo realizaremos un primer acercamiento a la ruta del *Viaje al Tiempo de los Íberos*<sup>1</sup> para realizar un análisis de género de los discursos icónicos y textuales que presenta en sus propuestas de difusión patrimonial (panelaje, audiovisual y materiales didácticos). El objetivo es realizar un diagnóstico sobre el tipo de información transmitida desde una perspectiva de género, ya que los asentamientos arqueológicos de esta ruta

---

1 Se trata de una ruta enmarcada en el Plan de desarrollo turístico en la provincia de Jaén.

son frecuentemente visitados en el marco de las actividades complementarias programadas por los centros educativos de Primaria y Secundaria de su zona de influencia, a modo de salidas didácticas.

## VIAJE AL TIEMPO DE LOS ÍBEROS: EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

El extraordinario patrimonio arqueológico de la cultura Íbera en Jaén es único en el mundo. El desarrollo de estas sociedades, entre el siglo VII a.C. y el I a.C., han dejado en nuestra provincia un amplio repertorio arqueológico, donde destaca la ciudad fortificada (*oppidum*) de Puente Tablas (Jaén), el túmulo funerario y conjunto escultórico de Cerrillo Blanco (Porcuna), la ciudad iberorromana de Cástulo (Linares), las cámaras funerarias de Toya y Hornos de Peal, y distintas tipologías de santuarios como el del Pajarillo (Huelma) o los de Collado de los Jardines (Santa Elena) y la Cueva de La Lobera (Castellar).

El *Plan de desarrollo turístico Viaje al Tiempo de los Íberos* es un gran proyecto, promovido por la Diputación de Jaén y la Consejería de Turismo, en coordinación con los distintos ayuntamientos y con la colaboración de la Consejería de Cultura y el Instituto Universitario de Investigación en Arqueología Ibérica de la Universidad de Jaén. El proyecto promueve la recuperación y valorización de una serie de yacimientos arqueológicos, así como la mejora o la creación de una red de centros de visitantes, museos y centros de interpretación<sup>2</sup>.

Esta ruta se ha convertido en una herramienta clave para la difusión de nuestro pasado y la educación en valores a través del patrimonio para todo el tipo de público que la disfruta, y muy especialmente para los/as escolares de la zona. Es por ello, que nos interesa analizar qué tipo de valores, creencias e ideologías se traslada a través de los discursos elaborados para su enseñanza y difusión, y muy especialmente examinar si se ha incorporado la perspectiva de género en la información que se transmite al público. Para ello, hemos realizado un diagnóstico a partir del análisis de diferentes soportes informativos (paneles exteriores, audiovisual general y cuadernos didácticos), si bien cabe señalar que no hemos incluido en este estudio la museografía de los centros de interpretación, por la extensión que conllevaría ese estudio, ni la página web o los folletos de información general, ya que no tienen un impacto directo en la educación formal que centra este trabajo.

<sup>2</sup> Para más información véase la web <http://www.viajealtiemposdelosiberos.com/>

## DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE DIFERENTES SOPORTES INFORMATIVOS DE LA RUTA VIAJE AL TIEMPO DE LOS ÍBEROS

Para realizar el diagnóstico sobre la existencia de sesgos de género en la información ofrecida al público, hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de la información textual e icónica que ofrecen paneles exteriores, audiovisual general y cuadernos didácticos de la ruta, aplicando diferentes ítems (tabla 1). Para la elaboración de esta tabla hemos tomado como referencia la metodología llevada a cabo en el proyecto I+D: *Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramientas de transmisión de valores*, dirigido por la profesora Paloma González Marcén, el trabajo de García Luque (2015), así como las propuestas metodológicas de diferentes investigadoras (Querol y Hornos, 2015; Querol, 2014; González, 2012; Izquierdo, López y Prados, 2012; Querol y Hornos, 2011, Hornos y Rísquez, 2005).

**Tabla 1**

Ítems del análisis icónico	Ítems del análisis textual
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia/ausencia de mujeres y hombres en las diferentes etapas de la vida (infancia, juventud, madurez y vejez), tanto a nivel individual como colectivo.</li> <li>• Actitudes/comportamiento en las que se muestran mujeres y hombres (realizando actividades, inmóviles, de pie, sentadas/os, de rodillas, andando, etc.).</li> <li>• Posiciones relativas de los personajes en el plano (primer plano, segundo, al fondo...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del masculino gramatical.</li> <li>• Uso del femenino gramatical.</li> <li>• Uso del masculino genérico.</li> <li>• Uso de otras fórmulas gramaticales genéricas o neutras.</li> </ul>

### 1. PANELES INTERPRETATIVOS EXTERIORES *IN SITU*

Analizamos los paneles exteriores de cinco sitios arqueológicos (tabla 2) puestos en valor que representan tres escenarios de vida distintos (vida, muerte y religiosidad): el *Oppidum* de Puente Tablas (Jaén); la Necrópolis Dinástica de Cerrillo Blanco (Porcuna); el Santuario de la Cueva de La Lobera (Castellar); la Ciudad Ibero-Romana de Cástulo (Linares); la Tumba Princesca de Toya y el hipogeo funerario de Hornos de Peal (Peal de Becerro).

Tabla 2

Análisis Presencia / Ausencia de sexos									
Sitios Arqueológicos	Nº total de Paneles Interpretativos <i>in situ</i>	Presencia de ambos sexos		Sólo mujeres		Sólo Hombres		Sin referencias a personas	
		Texto	Imagen	Texto	Imagen	Texto	Imagen	Texto	Imagen
Oppidum de Puente tablas	7	0	0	1	1	4	3	2	3
Santuario de La cueva de la Lobera	7	2	4	1	1	1	1	3	1
Necrópolis de Cerrillo Blanco	5	2	2	2	0	1	2	0	1
Ciudad Ibero-romana de Castulo	8	0	1	1	0	3	2	4	5
Tumba principesca de Toya	3	0	0	0	0	1	0	2	3
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Los datos en relación a la presencia/ausencia de sexos (tabla 2) son más que elocuentes y ponen de manifiesto la existencia de un sesgo de género en la información que se transmite al público. Sólo en el sitio arqueológico del Santuario de la Cueva de La Lobera en Castellar, en el que el equipo investigador que elaboró el plan de su puesta en valor (Rísquez, Rueda y García, 2013), ha realizado una relectura de género basada en sus principios ideológicos, observamos una mayor equidad en las representaciones de los paneles interpretativos (textos e imágenes) que visibilizan a los diferentes agentes sociales de las comunidades ibéricas.

Es interesante señalar que la mayoría de textos e imágenes no hacen referencia ni a personas ni a grupos sociales, ya que centran la atención en descripciones de las estructuras físicas y arquitectónicas frente a la vida practicada en ellas, producto de la enseñanza de la historia de corte positivista que hemos heredado y continuamos transmitiendo, y cuando lo hacen es significativo que hay un porcentaje mayor de representación de hombres que de mujeres. Con todo, podemos afirmar que la ideología patriarcal está muy presente en este tipo de soporte informativo en el cual los sesgos androcéntricos son evidentes (figura. 1)

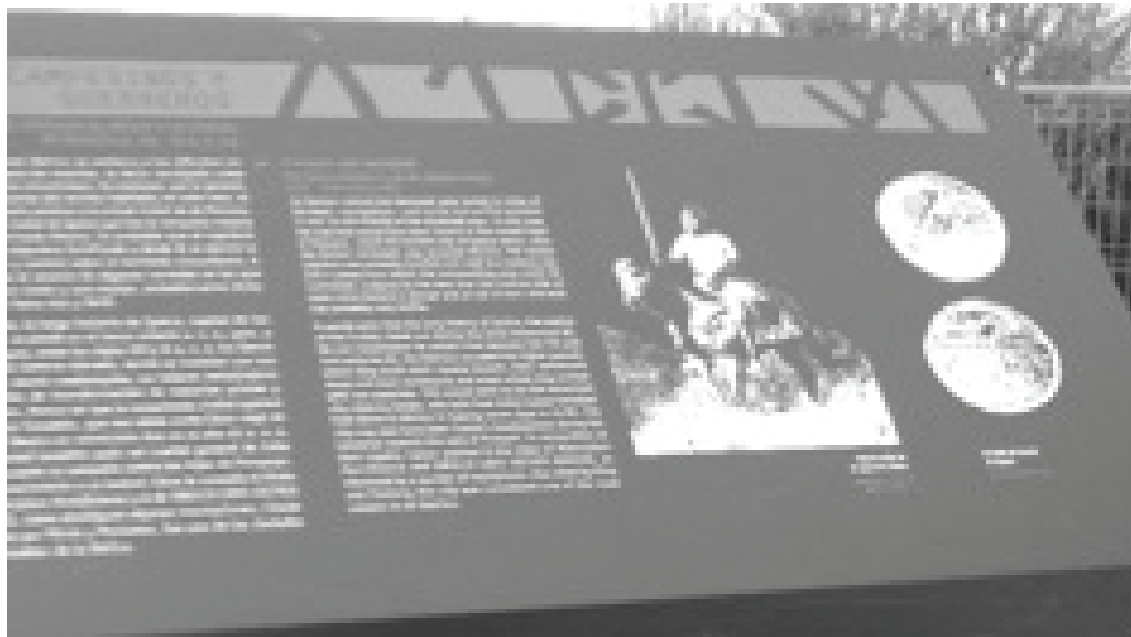


Figura 1. Panel de la necrópolis de Cerrillo Blanco, Porcuna. Viaje al Tiempo de los Íberos (Jaén)



Figura 2. Panel del Santuario de la Cueva de La Lobera, Castellar.  
Viaje al Tiempo de los Íberos (Jaén)

Por otro lado, si analizamos las reconstrucciones en las que aparecen personajes (tabla 3), hay una clara diferencia en la representación de los agentes sociales; el auge de presencia femenina se debe sobre todo a la cantidad de representaciones aportadas por el sitio del santuario

de la Cueva de La Lobera, al que pertenece el grueso de escenas grupales, en las que todos los géneros y grupos de edad están presentes (figura 2).

**Tabla 3**

Análisis de las reconstrucciones con personajes							
Sitios Arqueológicos	Nº total de Paneles Interpretativos <i>in situ</i>	Nº de escenas	Nº de mujeres adultas	Nº de hombres adultos	Nº de jóvenes (hombres)	Nº de jóvenes (mujeres)	Nº de bebés y niños/as de corta edad
Oppidum de Puente tablas	7	5	0	20	0	0	0
Santuario de La cueva de la Lobera	7	6	30	14	6	6	14
Necrópolis de Cerrillo Blanco	5	3	2	7	0	0	3
Ciudad Ibero-romana de Castulo	8	3	1	6	0	0	0
Tumba principesca de Toya	3	0	0	0	0	0	0
<b>TOTALES</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>17</b>

En cuanto a las actitudes de los personajes, respecto a las mujeres (33), las encontramos mayoritariamente de pie (16), andando (5), de rodillas (4), agachadas realizando actividades (3), ayudando a alguien (3), sentada (1) y de cuclillas (1). Señalar la presencia de una mujer embarazada y dos portando un bebé. Los hombres (47) los encontramos también de pie (17), andando (8), a caballo (8), realizando actividades (7), sentado (3), con una rodilla sobre el suelo (2) y yacentes (2).

## 2. AUDIOVISUAL GENERAL<sup>3</sup>

El audiovisual elaborado a modo de documental del viaje es una de las más potentes herramientas didácticas utilizadas para el conocimiento de este proyecto. Ya en un primer visionado, percibimos varios sesgos significativos, desde la narración realizada por una voz masculina, hasta las diferentes intervenciones de profesionales de alto prestigio del Instituto Universitario de Investigación en Arqueología Ibérica, tres hombres y una mujer. La duración del mismo es de 40 minutos, en los que la participación femenina se reduce a 3 minutos.

En cuanto a los temas elegidos, observamos que se priorizan aquellos espacios y acontecimientos en los que los hombres aparecen como personajes principales del pasado ibérico del

<sup>3</sup> Este audiovisual es accesible desde internet: <https://www.youtube.com/watch?v=1b1FC8mc4Ug> (Consultado en diciembre de 2015).

Alto Guadalquivir, tal es el caso de las explicaciones relativas al *oppidum* (ciudad fortificada), al territorio, los monumentos funerarios o la Segunda Guerra Púnica.

En esta línea, nos vamos a detener en el tratamiento del *oppidum*, un espacio en el que todos los agentes sociales confluyen por ser el espacio donde se desarrolla la vida cotidiana para analizar la presencia o ausencia de las mujeres. En relación al *oppidum* se tratan aspectos sobre la fortificación, su técnica constructiva y fases, ilustrados por tres reconstrucciones<sup>4</sup> en las que aparecen 19 hombres trabajando y 1 mujer portando cestos (fig. 3).

El urbanismo aparece ilustrado por una reconstrucción de la calle, en la que solo aparecen hombres (fig. 4), lo cual transmite que la calle estaba transitada solo por hombres. No muestra otros agentes sociales. Se refuerza el mensaje de que las mujeres no están presentes en los espacios públicos, manteniéndose únicamente en el ámbito privado.



Figura 3. Construcción muralla.



Figura 4. Reconstrucción calle.

En relación a las casas se hace referencia a sus dimensiones y compartimentación interna, pero no se explicita las actividades llevadas a cabo en esos espacios por las mujeres, que sin duda fueron protagonistas necesarias en la organización y funcionamiento de la unidad doméstica y el entramado social. En ningún momento se hace referencia a las actividades de mantenimiento, cuidados y socialización del grupo que indudablemente recaerían en las mujeres.

En la reconstrucción (fig. 5) se representa una familia en la que el hombre aparece sentado a la mesa y bebiendo, la mujer cocinando (con un vestido poco apropiado) y de espaldas, y un niño de pie y estante en la puerta.

Es interesante resaltar que se habla de las personas “hombres” cuando se está relatando la historia (uso de la voz activa) y no se habla de las personas “mujeres” cuando se habla de los espacios domésticos (uso de la voz pasiva).

En el *oppidum* también se habla de la existencia de un barrio artesanal en relación a áreas de fundición en cuya reconstrucción aparecen de nuevo tres hombres realizando actividades (fig. 6).

<sup>4</sup> Las reconstrucciones que presentamos aquí han sido extraídas del audiovisual del Viaje al Tiempo de los Íberos, realizadas por El Bosco Producciones S.L.





Figura 5. Reconstrucción de interior de casa.



Figura 6. Reconstrucción de barrio artesanal.

Por último, respecto a la zona palacial, se explican los diferentes espacios haciendo hincapié en aquellos en los que predomina la presencia masculina, ilustrada con varias reconstrucciones en las que sólo aparecen hombres (figs. 7 y 8). Tanto las zonas de servicio (tahona y cocina) como las estancias privadas, donde estarían las mujeres, en el piso superior, se ilustran mostrando una imagen de la fachada del palacio, sin personajes. Esto muestra una clara desigualdad en el trato de uno y otro género. Los tiempos, espacios y acciones femeninas están ausentes, tanto en las imágenes como en la narrativa.



Figura 7. Espacio masculino.



Figura 8. Espacios de las mujeres.

Si nos detenemos en el ámbito funerario asistimos a un panorama parecido. En el caso de la necrópolis de Cerrillo Blanco se tratan aspectos del linaje basado en la pareja y la conformación del espacio del túmulo dividido por sexos y edad, pero no se mencionan, en ningún momento, las últimas investigaciones en las que se acentúa la posibilidad de que sean las mujeres del lugar las que se constituyen en la guarda de la legitimidad del linaje a través de la presencia de un elemento altamente simbólico, como es el broche de cinturón documentado sólo en tumbas femeninas (Rísquez y Hornos, 2005, p. 326; Rísquez y García, 2007; Ruiz *et al.* 2007). Sin embargo, sí

es minucioso el estudio dedicado al conjunto escultórico, considerando la biografía de un personaje aristocrático hombre, en donde la mujer aparece en relación a los antepasados y a la divinidad de los carneros.

En cuanto al hipogeo funerario de Hornos de Peal sí se explica que la tumba es de una pareja, un hombre que no alcanzaba los 30 años, con múltiples traumatismos y una mujer algo más joven (entre 20 y 25 años), sin enfermedades, pero concluye con la afirmación de que sería la tumba del “príncipe” de Tugia. La mujer ha desaparecido del relato, sin mencionar que es la urna funeraria femenina, la más antigua y que presenta un tratamiento decorativo que podría estar indicando la antigüedad de su linaje (Ruiz *et al.*, 2007).

En las reconstrucciones del ritual es visible también el protagonismo masculino, en las 6 reconstrucciones aparecen en total 36 hombres y frente a 10 mujeres, en ellas las acciones las realizan los hombres (fig. 9), las mujeres son espectadoras, sólo en una reconstrucción aparece realizando una acción, y en este caso aparece arrodillada recogiendo los huesos quemados de los difuntos frente a tres hombres de pie observándola (fig. 10).



Figura 9. Reconstrucción ritual funerario.



Figura 10. Reconstrucción ritual funerario.

En cuanto a la cámara de Toya, dado que no está excavada arqueológicamente, se ha optado por una explicación sobre la construcción de la cámara y compartimentación interna (no aparecen personas en las reconstrucciones). Hace referencia a la formación de la necrópolis explicada en referencia a las tumbas de “los clientes” dispuestas en torno a la cámara principal que pertenece al “príncipe”.

Respecto al ámbito del culto y las creencias, una vez más observamos que en la explicación del Santuario de Castellar es donde vemos una mayor equidad en la representación de las mujeres y el mensaje transmitido.

Se habla en plural de las “comunidades” y “gente” que asistirían a los santuarios y en las 6 reconstrucciones aparecen un total de 22 hombres, 15 mujeres y 2 niños, ambos sexos se muestran realizando actividades (llegada al santuario, prácticas rituales y ofrendas, comerciando...) (figs. 11 y 12).

### 3. CUADERNOS DIDÁCTICOS<sup>5</sup>

Hasta la fecha se han elaborado cuatro cuadernos didácticos, de libre descarga en la web del viaje, que giran en torno a cuatro temáticas concretas: necrópolis (2), santuario (1) y ciudad (1) que son guiados por diferentes personajes: una dama, un guerrero, una crátera y una esfinge.

Como puede apreciarse, se han seleccionado dos personajes figurativos correspondientes a ambos sexos (masculino y femenino), la crátera carece de sexo aunque como elemento simbólico pertenece al ámbito masculino y la esfinge es un monstruo mitológico con cabeza de mujer. (fig.13)



Figura 13. Portadas de los Cuadernos didácticos del *Viaje al tiempo de los Iberos*.  
Diputación de Jaén.

En las imágenes interiores encontramos masculinas y femeninas, según el cuaderno, y conjuntas (fig.14). En cuanto a la temática de nuevo encontramos que no se hace referencia a las actividades de mantenimiento que son las que realizan las mujeres, los temas tratados van desde diferentes tipos de tumba, cómo era el *oppidum*, las cecas, la minería, los ritos practicado en los santuarios, pero no se abordan temas como la alimentación, la actividad textil o el cuidado de las personas.

En cuanto al lenguaje advertimos referencias femeninas y masculinas y en algunos casos se usa el masculino genérico, el cual invisibiliza a las mujeres, pero en líneas generales podemos decir que no hay un uso sexista del lenguaje. Sí habría que destacar que en algunas ocasiones

<sup>5</sup> Disponibles en: [http://www.viajaltiempodelosiberos.com/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=6&view=viewcategory&catid=2&lang=es](http://www.viajaltiempodelosiberos.com/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=6&view=viewcategory&catid=2&lang=es) (consultado en diciembre de 2015)

se hace uso de un tipo de lenguaje demasiado especializado y académico, lo cual dificulta el entendimiento, y por tanto aprendizaje, del alumnado de Infantil y Primaria, incluso de Secundaria, público para el cual están destinados dichos cuadernos.

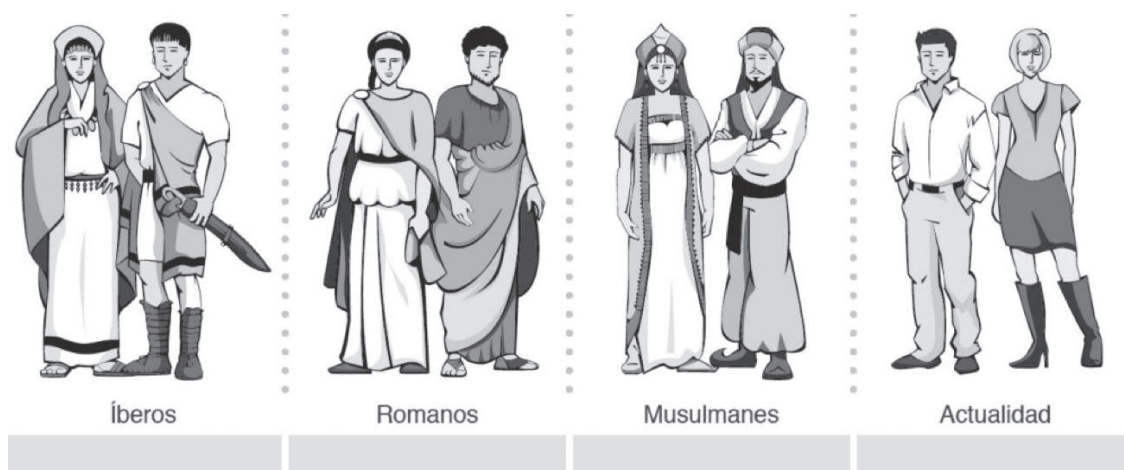


Figura 14. Ejemplo de imagen con ambos sexos. Sin embargo el texto invisibiliza a la mujeres de las culturas pasadas. Imagen interior del Cuaderno didáctico de la necrópolis de Cerrillo Blanco. *Viaje al Tiempo de los Íberos*. Diputación de Jaén.

Pese a que, tal como hemos indicado, en estos cuadernos didácticos se ha realizado un esfuerzo para que haya equidad en cuanto a las representaciones de uno y otro género, existe otra categoría de análisis que prima por encima del género: la clase social. Los referentes históricos que se presentan de la cultura ibera corresponden a la élite social: un guerrero y una dama. Este hecho no es anecdótico, ya que los restos materiales documentados en los diferentes asentamientos (poblados, necrópolis y santuarios) han sido interpretados como representativos de las élites sociales, especialmente la iconografía. De hecho, en las necrópolis iberas no se enterraba a la totalidad de la población, tan solo a la clase aristocrática y a su clientela. Sin embargo, los restos materiales documentados en los registros domésticos nos pueden ofrecer otro tipo de información relacionada con las actividades de mantenimiento, pero las interpretaciones en esta línea se están iniciando. En las investigaciones de género del mundo ibero, se ha priorizado hasta el momento el análisis iconográfico debido a la riqueza documental en esta línea<sup>6</sup>, si bien se han realizado también algunos estudios espaciales, centrados fundamentalmente en el ámbito funerario, en los cuales se han generado algunas interpretaciones relacionadas con las actividades de mantenimiento (García Luque y Rísquez, 2008). De

6 Para ver la evolución de los estudios de género en el mundo ibero véase el capítulo II.7 de la tesis doctoral de Antonia García Luque (inédita), Prados, 2011 y Rísquez, 2015.

hecho, se han realizado incluso propuestas didácticas de lecturas de género en la interpretación de los espacios funerarios, tales como Cerrillo Blanco y el hipogeo funerario del Cerro de la Compañía (García Luque, Romero y Cambil, 2014). Pese a ello, la transposición didáctica que se sigue realizando sobre la sociedad ibera sigue siendo sesgada, es decir, la relativa a las élites; al género masculino o al género femenino sacralizado (diosas y damas).

## CONCLUSIONES

La observación y vivencia directa de los elementos patrimoniales fuera del aula permite al alumnado un mejor aprendizaje del contenido social y cultural de las disciplinas académicas (Prats, 2001). El Viaje al Tiempo de los Iberos favorece el proceso de aprendizaje experiencial, fundamentalmente para los/as escolares de su zona de influencia que disponen de una grandísima riqueza arqueológica puesta en valor y con programas didácticos dirigidos a los centros educativos. En su contacto directo con los asentamientos el alumnado puede experimentar a través de diferentes estrategias y recursos didácticos cómo era la vida, muerte y creencias religiosas de la sociedad ibera, o parte de ella. Sin embargo, no es lo mismo didáctica del patrimonio que educación patrimonial, de forma que pese que la didáctica es una poderosa herramienta de difusión y divulgación del conocimiento histórico, consideramos que debemos ir mucho más allá, fomentar la educación en valores a través del patrimonio, siendo la igualdad de género prioritario. Consideramos de imperante necesidad la incorporación de la perspectiva de género en la lectura e interpretación del patrimonio cultural como una estrategia básica y enriquecedora para la creación y difusión del conocimiento científico, ya que incorporar el colectivo femenino al discurso tradicional, que ha supuesto la mitad poblacional de nuestro mundo desde su creación, significa acercarnos de forma más exacta y correcta al conocimiento de las realidades pasadas y presentes. Por ello, es necesario incorporar esta perspectiva no solo en las investigaciones científicas, sino también en la metodología de transmisión del conocimiento, es decir, en las estrategias de educación y difusión, para lo cual tendremos que partir de un rotundo cambio en las intenciones didácticas y una profunda reflexión epistemológica. Hemos comprobado la ausencia de esta perspectiva en las estrategias de difusión patrimonial del Viaje al Tiempo de los Iberos, lo cual no responde a una actitud malintencionada, sino a la formación androcéntrica aún vigente en nuestro sistema educativo y en la educación informal, reflejo de nuestra sociedad patriarcal heredada y mantenida durante siglos.

En los últimos diez años, se está realizando una puesta en valor del patrimonio arqueológico de la cultura ibérica de la provincia de Jaén por parte de las administraciones locales y regionales, que están muy sensibilizadas con la igualdad de género, y se está haciendo un gran esfuerzo por acercar el rico patrimonio íbero a la sociedad y a diferentes tipos de público, siendo el esco-

lar prioritario. En este proceso, el asesoramiento por parte del Instituto de Investigación en Arqueología Ibérica está siendo constante, de manera que hay determinados sitios arqueológicos en los que ya observamos la incorporación de las mujeres como agentes sociales de la época, sin embargo, los sesgos de género y clase siguen protagonizando los discursos de transferencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- García Luque, A. y Rísquez, C. (2008). ¿Actividades de mantenimiento en el registro funerario? El caso de las necrópolis ibéricas. Interpreting household practises: reflections on the social and cultural roles of maintenance activities. *Treballs D'Arqueologia*, 13, pp. 147-173.
- García Luque, A., Romero, G. y Cambil, M<sup>a</sup>. E. (2014). Lecturas de género en la interpretación de los espacios: una propuesta didáctica. En R. Martínez y E. M<sup>a</sup>. Tonda (Coords.), *Nuevas perspectivas y conceptuales para la educación geográfica* (pp. 255-272). Universidad de Córdoba.
- González Marcén, P. (Ed.) (2012). *Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramientas de transmisión de valores*. Instituto de la Mujer.
- Hornos, F. y Rísquez, C. (2005). Representación en la actualidad: las mujeres en los museos. En M. Sánchez (Ed.), *Arqueología y género* (pp. 479-491). Universidad de Granada.
- Izquierdo, I., López, C. y Prados, L. (2012). Exposición y género: El ejemplo de los museos de arqueología. En A. Pol, Asenjo y Castro (Eds.) *SIAM. Series Iberoamericanas de Museología*, vol. 4, pp. 271-285.
- Prados, L. (Coord.) (2011). *Arqueología y género: mujer y espacio sagrado: Haciendo visible a las mujeres en los lugares de culto de la época ibérica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En J. Morales *et al.* (eds.), *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*, 15, ICE de la Universidad de Zaragoza (on line).
- Querol, M<sup>a</sup> A. (2014). Museos y Mujeres: la desigualdad en Arqueología. *ArqueoWeb*, 15, pp. 270-280.
- Querol, M<sup>a</sup> A. y Hornos, F. (2011). La representación de las mujeres en los modernos museos arqueológicos: Estudio de cinco casos. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 13, pp. 135-156.
- Querol, M<sup>a</sup> A. y Hornos, F. (2015). La representación de las mujeres en el nuevo Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. *Complutum*, 26 (2), pp. 231-238.
- Rísquez, C. (2015). La arqueología ibérica y los estudios de género en Andalucía: avances y desafíos. En M. Sánchez y E. Alarcón (Coords.), *Feminismo, Mujeres y Arqueología*. MEN-GA 06: pp. 61-91.



- Rísquez, C. y García Luque, A. (2007). Mujeres en el origen de la aristocracia ibera. Una lectura desde la muerte. *Complutum*, 18, pp. 271-280.
- Rísquez, C. y Hornos, F. (2005). Mujeres íberas: un estado de la cuestión. En M. Sánchez (Ed.), *Arqueología y género* (pp. 283-333). Universidad de Granada.
- Rísquez, C., Rueda, C. y García, A. (2013). Un Plan Director para el santuario ibero de la Cueva de la Lobera (Castellar, Jaén), *Textos CAAI*, 4, Jaén.
- Ruiz, A., Molinos, M. y Rísquez, C. (2007). El espacio funerario en el proceso de construcción del modelo aristocrático ibérico en la Alta Andalucía. En M. Molinos y A. Ruiz (Eds.). *El hipogeo ibero del cerrillo de la Compañía de Hornos de Peal (Peal de Becerro)* (pp. 115-134). *Arqueología Monografías*. Universidad de Jaén.



# HUMANOS FRENTE A HUMANOS. LA NECESIDAD DE HUMANIZAR LA HISTORIA ESCOLAR

**Mariona Massip Sabater**  
Didáctica de las Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Joan Pagès Blanch**  
Didáctica de las Ciencias Sociales.  
Universidad Autónoma de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos gira en torno a las representaciones sociales del alumnado de enseñanza secundaria de distintos centros catalanes en torno al protagonismo humano en la Historia.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales luchamos por la mejora de las prácticas de la enseñanza de la Historia, la Geografía, la Política, etc, pero a veces nos olvidamos de aquello más esencial: ¿No tendrían que ser las personas el centro principal de nuestra enseñanza? ¿No son, la Ciencias Sociales, una mirada a la humanidad desde la humanidad para entender quién somos y hacia dónde vamos?

Nuestro estudio nace de un contexto de gran preocupación investigadora por quiénes son los protagonistas de la historia escolar, una historia que se ha ido abriendo muy lentamente a las mujeres pero queda alejada de las minorías étnicas, los niños o los sectores sociales reprimidos. Nos preguntamos cómo son las representaciones sociales del alumnado respecto al protagonismo de la historia, si atribuyen a las personas el papel de actores y si humanizan a estos protagonistas.

Comprobamos que en las representaciones sociales de los alumnos las personas no tienen un papel predominante, y que aquellas que lo tienen son, sobre todo, de sectores sociales exclusivos —y a veces excluyentes—. Hemos comprobado, también, que las personas no figuran en las representaciones de los alumnos de manera humanizada, con las necesidades y capacidades propias de la humanidad, pero que en cambio tienen un potencial empático muy fuerte que les permite imaginar varios escenarios históricos llenos de realidades humanas y humanizantes.

Las conclusiones nos llevan a plantear la importancia de humanizar la historia para favorecer el vínculo de los estudiantes con el conocimiento; crecer en la empatía y el conocimiento de uno mismo y de los otros partiendo de la condición humana; democratizar la Historia haciéndola de todos y todas a partir de una consciencia global, rompiendo la historiografía más tradicional y la imagen de la Historia Única, así como ayudar a la creación de alternativas en

la construcción del futuro por parte de los estudiantes, encontrando ejemplos en las personas del pasado.

## ¿QUÉ AMAMOS CUANDO EDUCAMOS? ¿QUÉ EDUCAMOS CUANDO ENSEÑAMOS?

Nuestra aportación se basa en las reflexiones en torno a un estudio realizado durante el año 2015 que parte de la preocupación de lo que consideramos básico, esencial, de las Ciencias Sociales. ¿No son que ser las personas el centro principal de nuestra enseñanza? ¿No son, la Ciencias Sociales, una mirada a la humanidad desde la humanidad para poder entendernos?

Nuestro estudio se inició a partir de las preocupaciones generadas en los ámbitos de investigación del grupo GREDICS, que mantiene una línea dedicada a la presencia de los invisibles en la historia escolar, y laboral, donde el contacto cotidiano con alumnos de la asignatura de historia o Ciencias Sociales nos hizo sospechar que muchos de ellos no entendían la dimensión humana de los protagonistas de otras épocas históricas.

La investigación se centró en las representaciones sociales del protagonismo humano de la historia en alumnos que inician su etapa en la Educación Secundaria Obligatoria. La idea fundamental era la de indagar las impresiones que tienen los jóvenes de los protagonistas de la historia. En primer lugar, comprender qué ideas tienen en relación al protagonismo de los agentes históricos: ¿piensan la historia como algo que “pasa”, o que son los humanos, las personas, los que hacen que las cosas cambien y se desarrollen de la manera que se desarrollan? ¿Los agentes protagónicos de la historia son todas las personas o sólo unos sectores en concreto? Partimos del supuesto que la democratización del protagonismo histórico, aceptando que hombres y mujeres de todas culturas y condiciones han sido los agentes históricos de su época, facilita la asimilación de la propia condición de agente y protagonista en la construcción del presente y el futuro a partir de las acciones y decisiones tomadas desde la individualidad y la colectividad.

Por otro lado, entender qué ideas tienen sobre la condición humana de los protagonistas históricos, y si existe una identificación con éstos al compartir la condición. Partimos del supuesto que puede ser a través de ésta que sea más fácil identificarse con los protagonistas, analizar parecidos y diferencias y favorecer los cuestionamientos sobre las realidades que no aparecen a la historia oficial e institucionalizada, así como construir una identidad global que supere las diferencias culturales, sociales y regionales, entendiendo éstas como las diferentes expresiones o respuestas dadas a la misma necesidad de adaptación al medio y organización social. ¿Puede ser que, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, hayamos olvidado preguntarnos qué es aquello que nos hace humanos?

## MARCO TEÓRICO

Desde el grupo GREDICS (Grup de Recerca En Didàctica de les Ciències Socials), de la Universitat Autònoma de Barcelona, se desarrolla una línea de investigación centrado en los y las protagonistas de la historia escolar. Contamos con los estudios de Joan Pagès (2015; 2014; 2013; 2012; 2011), Edda Sant (2012; 2011), Gabriel Vilallón (2015, 2013), Osvaldo Mariotto Cerezer (2014) y las tesis de Sixtina Pinochet (2015) y Osvaldo Marolla sobre la presencia de colectivos históricamente invisibilizados en los currícula escolares. Según Gabriel Vilallón y Joan Pagès, así como la historiografía y la investigación histórica han avanzado mucho en la diversificación de los actores y protagonistas históricos, no podemos decir el mismo del currículum escolar y los libros de texto (Pagès y Vilallón, 2013, p. 119).

*La enseñanza de la historia ha incorporado aspectos tan importantes como la conciencia histórica, la temporalidad, la memoria histórica, el patrimonio...sin embargo se ha dejado de lado el debate sobre los protagonistas más allá del debate relacionado con las historias nacionales o con los grupos de presión que, en algunos países, tienen poder para incluir su presencia en los currículos. (Pagès y Vilallón, 2013, p. 121)*

La incorporación de nuevos protagonistas y la democratización de los agentes históricos en el currículum escolar es fundamental, por un lado, para favorecer la identificación de los alumnos con las realidades con las que se ponen en contacto en el entorno escolar, unas realidades que les son alejadas cuando sólo se plantea una historia política y factual (Pagès y Vilallón, 2013, p. 29). La importancia de esta conexión nos la enfatiza también Chris Husbands: “We and our pupils have to establish a relationship with the past and its other people, and make sense of their experiences” (Husbands, 1996, p. 134). Por otra, para la construcción de un presente y un futuro en el que todo el mundo se considere actor y protagonista, tal y como lo expresan Joan Pagès y Gabriel Vilallón (2013, p. 62):

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

Siguiendo esta última consideración, son asimismo interesantes las aportaciones de los estudios sobre las representaciones de futuro y la prospección que se han realizado durante las últimas décadas, entendiendo que las representaciones sociales sobre el futuro influyen de manera decisiva en la predisposición [del alumnado] para la participación social (Anguera y Santisteban, 2012), y que a su vez las representaciones históricas tienen influencia en las del futuro.

La relevancia de las representaciones del pasado histórico en la construcción de futuro ha sido planteada desde diferentes frentes: Slaughter (1994) defiende que nuestra interpretación del presente sobre el pasado marca nuestra anticipación en el futuro; Bello (1997), que el pasado es una guía para vivir el presente y una herramienta para construir el futuro; otros, abogan que el estudio del pasado nos muestra información sobre la solución de problemas, la existencia de opciones y alternativas (Bussey *et al.*, 2012). Inayatullah (1998) da importancia a la macrohistoria ya que ayuda a entender las causas y mecanismos del cambio histórico que nos permiten establecer unas estructuras desde las que podemos profundizar en las posibilidades de futuro. Desde la perspectiva de la conciencia histórica se considera que la historia no queda relegada a un contexto pasado sino que interactúa, se relaciona y se proyecta en el eje pasado-presente-futuro (Clark, 2014; Rösen, 2007) de manera compleja, no lineal (Clark, 2014), algo que podemos relacionar con las propuestas de Slaughter: repensar las relaciones pasado-presente-futuro entendiendo que pasado y futuro se relacionan continuamente (Slaughter, 2002, 1994). De hecho, los estudios sobre la conciencia histórica y la educación para el futuro van uniéndose porque “la conciencia histórica-temporal señala con fuerza al futuro-presente, y la educación para el futuro necesita reflexión sobre el pasado y el aprendizaje de la temporalidad” (Santisteban y Anguera, 2014, p. 249).

Dado que el estudio el concepto de “representaciones sociales” es central, creemos importante definirlo y enmarcarlo debidamente: procedente de la psicología social, de trabajos destacados como los de Moscovici (1976) y Jodelet (1989), hace referencia a un conjunto de opiniones, informaciones y valores —que ayudan a explicar una realidad, sea presente o pasado. Entendiendo que en el proceso de aprendizaje los nuevos conceptos se asientan en las estructuras anteriores (Santisteban, 2009), estudiar las representaciones sociales es clave para la enseñanza, puesto que el aprendizaje consiste, en parte, en modificarlas. Este concepto nos gusta especialmente porque lo podemos vincular con las construcciones sociales del conocimiento propias del socioconstructivismo planteado por Vygotsky del que partimos, y porque pone el énfasis en el origen social —no sólo escolar— del conocimiento de las personas.

Más allá del contexto teórico de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, nuestro estudio y reflexiones se enmarcan en una teoría historiográfica que encuentra sus principios fundamentales en los Annales: el considerar la Historia una ciencia en cuanto al rigor de su método pero con unos resultados que buscan penetrar en la dimensión humana; el diálogo entre todas las ciencias sociales para la mejor comprensión de los procesos históricos, dejando que la sociología, la antropología, la economía, la política, entren en juego; finalmente, la apuesta por una Historia que relacione todos los aspectos diversos de la vida del hombre, sin ningún tipo de jerarquización (Fontana, 2000, pp. 197-198). Sobre estas bases, historiadores como Labrousse y Braudel marcaron tendencia historiográfica, y la influencia de la antropología y los trabajos de Lévi-Strauss se hizo evidente en obras como las de Polanyi, Ariès y Le Goff, desarrollando lo que denominamos Historia Cultural. Las aportaciones de los estudios

microhistóricos (Zemon-Davis, Ginsburg, Cipolla), vinculados al creciente éxito de las mentalidades, la vida cotidiana, la historia social y los sectores históricamente invisibilizados — en particular, el gran peso de la historiografía feminista—, combinadas con las nuevas tendencias de la macrohistoria (Diamond, Noah Harari), que estudia la historia de la humanidad sin detenerse en peculiaridades culturales o nacionales, permiten análisis históricos a gran variedad de escalas para comprender procesos humanos con amplia perspectiva sin perder de vista el componente atómico de cada uno de ellos: las realidades humanas.

No podemos concluir sin hacer referencia a las implicaciones ideológicas del marco historiográfico sobre el que se estructura nuestra aportación: la voluntad de una historia comprometida socialmente. Con aportaciones como las de Marc Ferro : “Los historiadores tenemos la tarea de devolver a la sociedad aquella historia de la que las instituciones le han privado” (Ferro, 1996, p. 65), que considera fundamental que la ciencia histórica incorpore “los silencios de las minorías, los vencidos y los perseguidos” (Ferro, 1999), o Fontana, que busca una historia a partir de “voces altas y bajas, grandes y pequeñas” (Fontana, 2000, p. 351), creemos en una historia de todos (y todas) que nos permita comprender la complejidad del mundo y la sociedad en la que vivimos y permita comprendernos y mejorar como seres humanos.

## RESULTADOS

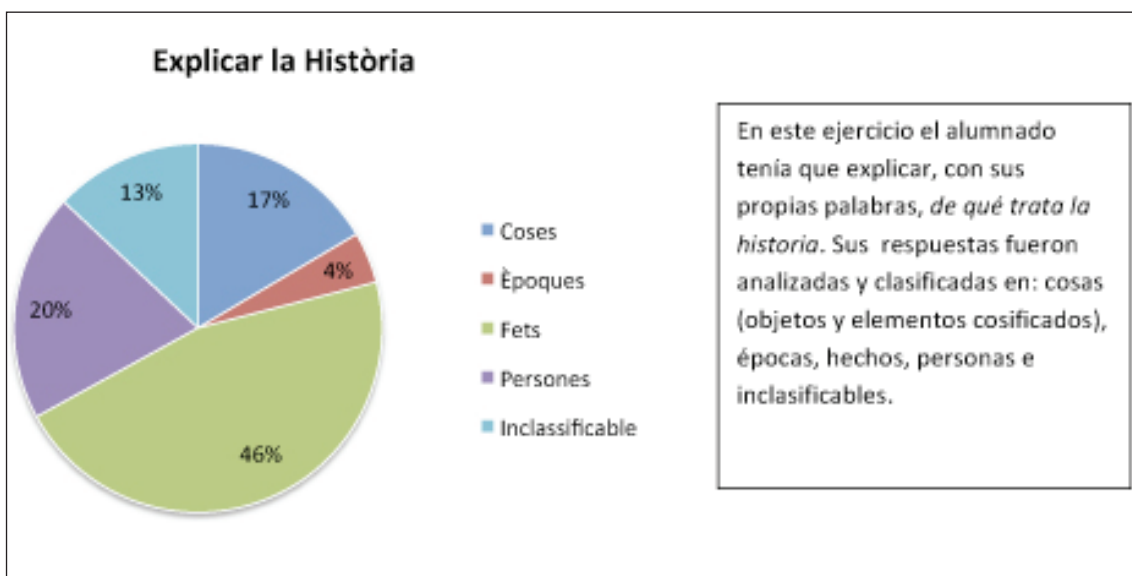
El estudio base para esta comunicación se realizó durante los meses del primer semestre de 2015, tomando como muestra un centenar de alumnos de primer año de Educación Secundaria Obligatoria de tres centros de la provincia de Barcelona, diversos en cuanto a ubicación, administración y nivel socioeconómico del alumnado. Se trata de una investigación cualitativa que se ha valido de los siguientes instrumentos para la obtención e interpretación de datos: un cuestionario, tres actividades grupales y entrevistas individuales.

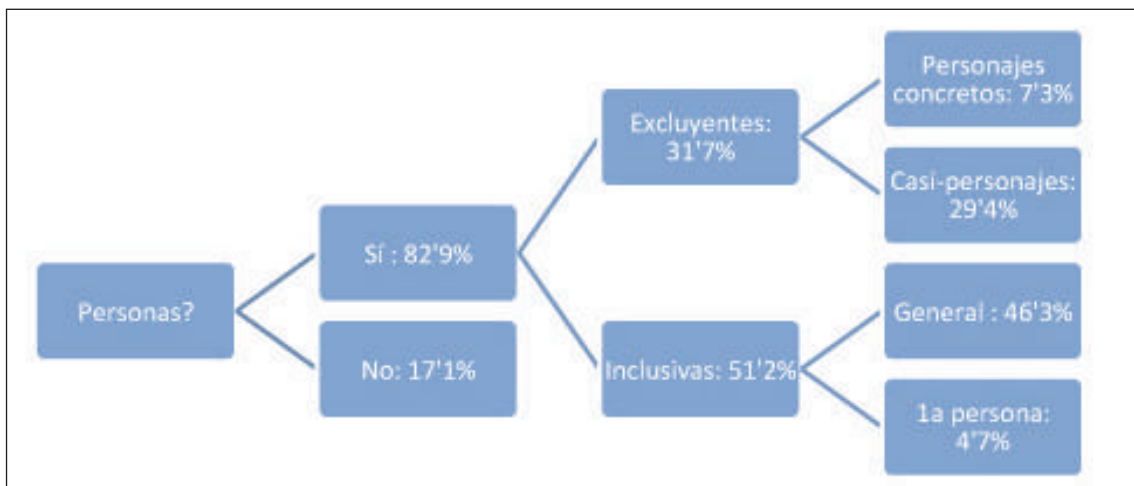
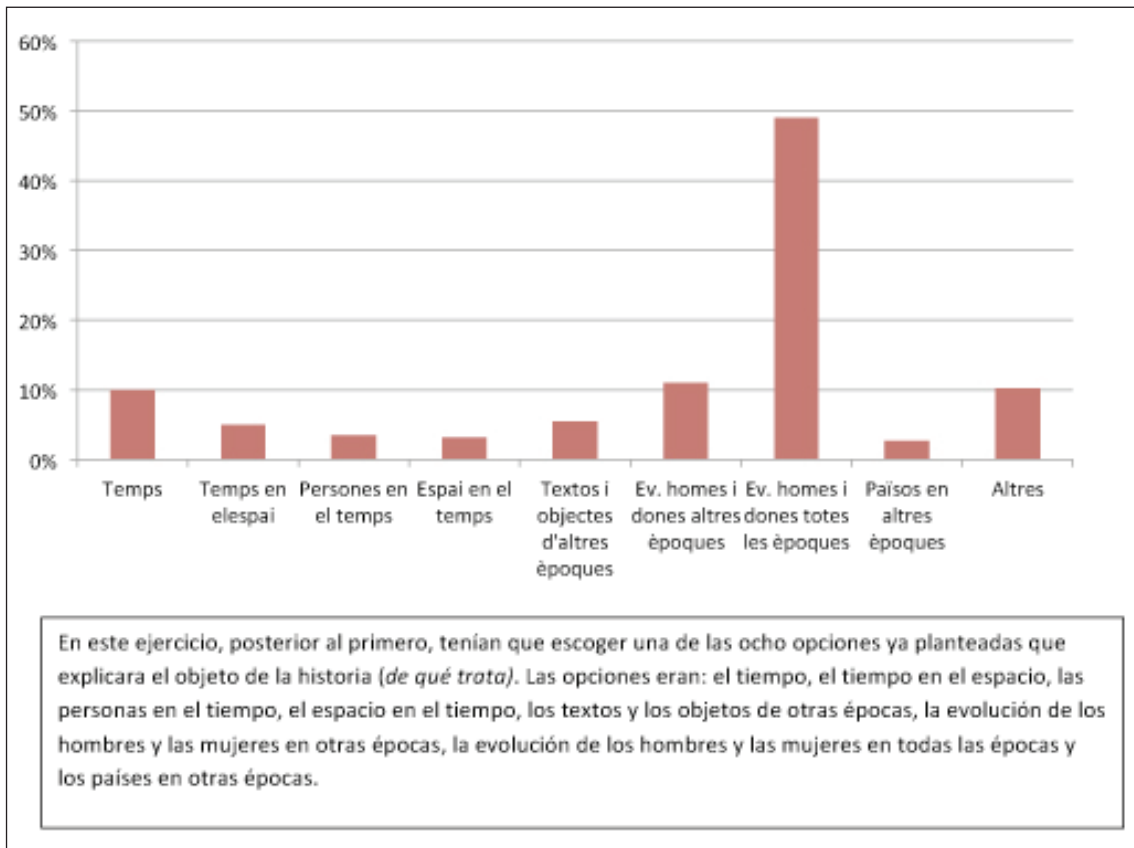
A partir de los principios teóricos e ideológicos ya referenciados, el estudio busca responder a la pregunta fundamental: ¿qué representaciones sociales tienen del protagonismo humano de la historia los alumnos de primer año de ESO?, así como indagar el peso que tienen los “invisibles” en estas representaciones y las repercusiones de las mismas en sus representaciones y perspectivas de futuro, estableciendo así una primera base de referencia para orientar nuevos estudios, reflexiones y prácticas vinculados a la humanización de la historia escolar.

Para la comprensión de las representaciones sociales del protagonismo humano del alumnado, usamos ejercicios variados en naturaleza y nivel de concreción. A partir de su análisis, creemos que las representaciones sociales del alumnado con respecto al protagonismo humano de la historia no son simples sino complejas o múltiples. Reforzando la idea que el conocimiento es una construcción social que se va formando a partir de diferentes ámbitos (familia, entorno social, escuela, etc), la construcción de un concepto como el de la historia es no sólo

muy complejo, sino que incluso puede ser contradictorio. Para ilustrarlo, presentamos el caso de una misma alumna que argumenta ideas que parecen opuestas en el mismo cuestionario: “la historia es un estudio de las etapas de la humanidad a lo largo del tiempo”, “la asignatura [de Historia] va de aprender cosas que pasaron antes de que nosotros nacióramos”, “la historia es la evolución de todos nosotros a todas las épocas”, “la historia [...] no siempre tiene que ser del pasado”. En esta complejidad hemos detectado algunas tendencias muy remarcables:

Uno de los ejercicios consistía en escoger dos de las ocho imágenes planteadas como más representativas del concepto “historia”: casi la mitad del alumnado (44%) tomado como muestra no identifica en la representación visual de la historia las imágenes que incluyen personas, y aquellos que sí lo hacen reconocen mayoritariamente las personas en entornos de guerra y de corte. En las imágenes más escogidas aparecen elementos arquitectónicos o escultóricos (en concreto, las pirámides de Giza y Venus de Willendorf). Dos ejercicios se centraban en el objeto de la historia: al tener que escribir con sus propias palabras “de qué trata la historia”, sólo un 20% hace referencia a las personas; en cambio, al escoger entre varias opciones ya pautadas, más de la mitad se decanta por considerar que la historia trata de “la evolución de los hombres y las mujeres de todas las épocas”. A continuación queda ilustrado con algunos gráficos:





Al preguntar directamente por *quiénes son los protagonistas de la historia* (la pregunta exacta era: si la historia fuera una novela ¿quiénes serían los protagonistas?), una gran mayoría (83%) habla de personas, mas sólo la mitad del alumnado democratiza este protagonismo y no lo hace excluyente a sectores en particular.

Parece que en las representaciones generales de la historia las personas no tienen un peso importante; se van haciendo presentes cuando las preguntas o ejercicios se vuelven más



específicos y van dirigidos a éstas en concreto. Es posible que el alumnado no tenga una idea delimitada y concreta de lo que es la historia, ya que no se acostumbran a favorecer los espacios de reflexión y elaboración conceptual, por lo que seguramente las representaciones sociales de una idea como “historia” se van construyendo a partir de diferentes inputs, complejos y contradictorios. Cuando los ejercicios quedan más acotados en ámbitos donde aparecen explícitamente palabras como “personas”, “protagonistas” u “hombres y mujeres”, la presencia humana en las representaciones sociales del alumnado es más alta de lo que nos imaginábamos antes de iniciar la investigación, a pesar de que es una presencia segmentada: son pocos los que incluyen todas las personas como protagonistas y agentes en sus representaciones.

Pero ¿cuán humanas son, estas personas? ¿Qué dimensión humana tienen los protagonistas de la historia para los alumnos tomados de muestra? En los ejercicios en los que era necesario imaginar realidades humanas en otros contextos históricos, todo el alumnado ha demostrado una gran capacidad para imaginar escenarios en las que las relaciones humanas, las decisiones personales, las ideas y las emociones tienen una importancia fundamental. En cambio han mostrado muchas dificultades a la hora de establecer prioridades de acuerdo con las necesidades de los grupos humanos o diferenciar qué situaciones son humanamente compartidas y cuáles están sujetas a situaciones históricas concretas.

Por otro lado nos planteábamos el peso de los invisibilizados históricos, en parte porque se relaciona directamente con las investigaciones del grupo GREDICS en torno a quiénes protagonizan la historia escolar, con especial interés por los niños, las mujeres, los esclavos y los indígenas, con el objetivo final de que formen parte de la historia conjunta y oficial. En las representaciones del alumnado no hemos encontrado ninguna diferencia destacable entre el protagonismo atribuido a los hombres o a las mujeres, cosa que encaja con los estudios que constatan una mayor presencia de la mujer en el currículum de Ciencias Sociales (Pagès i Villallón, 2013). Pero, más allá de las mujeres, los invisibles históricos siguen invisibles en las representaciones históricas del alumnado: las imágenes en las que aparecen víctimas, personajes anónimos o escenas domésticas no son escogidas como representativas de la historia, así como tampoco son tenidas en cuenta las necesidades de colectivos como los ancianos, los niños o los enfermos en el imaginario de colectivos humanos.

Durante la realización del trabajo de campo hemos vivido alguna experiencia que hace plantearnos nuevas perspectivas para futuras investigaciones: plantear la cuestión de los invisibles o los marginados históricos a los alumnos que han participado en las entrevistas individuales ha generado reflexiones muy interesantes en torno a cuestiones socialmente relevantes en la actualidad sobre la exclusión social. Algunos de ellos han confesado sentirse desvinculados de la materia y han mostrado su desagrado frente a las Ciencias Sociales, pero en cambio han mostrado mucho interés en hablar de los invisibles históricos, con los que pueden identificarse, y argumentan que el conocimiento de ciertas realidades puede ayudar a gente que, actualmente, se encuentre en situaciones similares.

Esta relación que puede establecerse entre los conocimientos y representaciones del pasado y las expectativas de futuro merece también una especial atención. En las entrevistas individuales hemos podido comprobar que el conocimiento de un hecho histórico en el que tienen un peso muy remarcable las decisiones de protagonistas concretos, movidos por la solidaridad y el compromiso, hacía cambiar de opinión a la mayoría de los alumnos con respecto a las perspectivas de presente y futuro de compromiso individual, de tal manera que 8 de los 9 alumnos entrevistados dicen que sí que pueden implicarse de alguna manera, en el presente o el futuro, para cambiar situaciones reales. Concretamente se les preguntaba a los alumnos, en una conversación en la que se planteaban diversas cuestiones, por la posibilidad de ayudar a las víctimas de la guerra de Siria; posteriormente se les explicaba la experiencia concreta de la *Maternitat d'Elna* y, finalmente, volvía a plantearse la posibilidad de ayuda a esas víctimas.

A pesar de que las entrevistas nos traen a poder establecer esta relación, los cuestionarios y la comparación entre las respuestas sobre los agentes históricos y los agentes de futuro nos hacen pensar que la relación no es directa ni exclusiva. Dadas las diferencias de respuesta entre centros de diferente composición socioeconómica y la elevada presencia de argumentos medioambientales para defender el propio protagonismo en el futuro, creemos que la formación de las representaciones del protagonismo del futuro, a pesar de mantener alguna relación con las representaciones históricas, pueden ser consecuencia de los contextos socioeconómicos del alumnado y la educación recibida en el entorno escolar. La potencia de los argumentos relacionados con un futuro sostenible a nivel medioambiental no nos sorprende si tenemos en cuenta otras investigaciones realizadas sobre las representaciones del futuro: en una investigación de Anguera y Santisteban (2012), la contaminación es uno de los problemas sociales que más preocupa el alumnado.

Intuimos que las representaciones y expectativas de futuro no dependen exclusivamente de las representaciones históricas, pero sí pueden verse influenciadas por ellas. ¿Qué referentes históricos tienen hoy en día nuestros alumnos para la construcción de su presente y futuro?

## CONCLUSIONES

En las representaciones sociales de los alumnos, complejas y múltiples, las personas no tienen un papel predominante, y que aquellas que lo tienen son, sobre todo, de sectores sociales exclusivos —y a veces excluyentes—. Hemos comprobado, también, que las personas no figuran en las representaciones de los alumnos de manera humanizada, con las necesidades y capacidades propias de la humanidad, pero que en cambio tienen un potencial empático muy fuerte que les permite imaginar varios escenarios históricos llenos de realidades humanas y humanizantes.

La interpretación de los resultados nos lleva a plantear la importancia de humanizar la historia para favorecer el vínculo de los estudiantes con el conocimiento, permitiendo que se sientan representados e interpelados por las realidades historiadas; crecer en la empatía y el conocimiento de uno mismo y de los otros partiendo de la condición humana, dando especial importancia a aquello que nos hace humanos; democratizar la historia haciéndola de todos y todas a partir de una consciencia global, rompiendo la historiografía más tradicional, asociada normalmente a las historias nacionales y a la imagen de la Historia Única, ambas constituyentes básicas de la historia escolar tradicional. Sin abandonar el objeto, acentuar la importancia del sujeto —en tanto que es el sujeto el constructor del objeto.

Finalmente, y dado que la construcción del futuro personal y colectivo tiene que ser una de las principales finalidades de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Santisteban y Anguera, 2012: 391), vemos esencial dar imágenes alternativas al futuro encontrando ejemplos en experiencias humanas diversas en el presente y el pasado.

*Si nuestros jóvenes no disponen de imágenes alternativas al futuro, con argumentos de la experiencia humana, si no son capaces de pensar en futuros sostenibles, si no los ayudamos a construir escenarios del mañana donde exista una mayor justicia social y más solidaridad [...] ¿cómo podrán hacerlas realidad? (Santisteban y Anguera, 2014, p. 262)*

Creemos esencial llevar una historia más humanizada a las aulas, que puede favorecer la construcción de una identidad global centrada en la condición de humanos, pero también en los entornos más académicos: es necesario que el debate sobre lo que nos hace humanos no sea solamente una cuestión epistemológica sino que sea central en los debates curriculares. ¿Qué enseñamos? ¿Qué tienen que saber los alumnos para vivir? ¿Qué pueden ofrecerles las Ciencias Sociales?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada, vol. 1.
- Cerezer, O. Mariotto y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. 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. 37-44). Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 2.
- Ferro, M. (1996). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel Historia.

- Ferro, M. (1999). *Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la Historia o de la disciplina?* Signos Históricos.
- Fontana, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University Press.
- Inayatullah, S. (1998). Macrohistory and futures studies, a *Futures*, 30, p. 5.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*, vol. 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), pp. 35-53.
- Pagès, J. y Santisteban, A. *et al.* (2009). Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. CD de las *Actas de las XII Jornadas Interescuelas y Departamentos de Historia*, organizadas por el Departamento de Historia de la Universidad Nacional del Comahue, 28 a 31 de octubre de 2009, San Carlos de Bariloche.
- Pagès, J. y Santisteban (2009). “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. En S. Guimarães Fonseca (Org.), *Ensino Fundamental. Conteúdos, metodologías e práticas* (pp. 197-240). Campinas: Alínea Editora.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children’s Identity and Citizenship, 7, CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l’ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar* 357, pp. 9-17.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* nº 3. Publicación semestral editada por el Doctorado en Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, pp. 129-146.
- Santisteban, A. (2009). El conocimiento social. En A. Santisteban (2009), *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Document digital.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, pp. 249-267.
- Slaughter, R. (2002). From rethoritic to Reality: The emergence of Futures into the educational mainstream. En G. Gidley y S. Inayatullah (Eds.), *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- Vilallón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, pp. 119-136.

# LAS CONCEPCIONES IDENTITARIAS DE LOS FUTUROS MAESTROS Y LAS NECESIDADES DE LAS NUEVAS SOCIEDADES MULTICULTURALES. UN ESTUDIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**David Verdú González**  
Contratado predoctoral FPU  
dvg3@um.es

**Pedro Miralles Martínez**  
Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales  
pedromir@um.es  
Departamento de las Ciencias Matemáticas y Sociales  
Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

**Jorge Ortuño Molina**  
Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales  
jortunom@um.es  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales  
Facultad de Educación de la Universidad de Murcia  
Campus de Espinardo

## INTRODUCCIÓN

La identidad no es un tema fácil de abordar puesto que hablamos de un elemento subjetivo, cambiante y dinámico en función a las experiencias vitales y al entorno en el que nos desenvolvemos. La identidad nos sirve para definirnos al tiempo que nos permite vincularnos con otros, dando pues lugar a hablar tanto de una identidad individual como de una identidad colectiva o social, ambas estrechamente relacionadas. En este trabajo, no obstante, prestaremos más atención a los aspectos propios de las identidades colectivas. La identidad social es la que permite entender la relación entre el individuo y los mundos en los que aquél desarrolla su existencia y, pues estamos condenados a vivir en sociedad como seres políticos que somos, es indispensable prestar atención a qué identidades colectivas (e individuales) ayudamos a forjar en nuestros estudiantes, puesto que de ellas dependerá consolidar los pilares y fundamentos que nuestra sociedad democrática del siglo XXI exige.

La sociedad española de las últimas décadas está sufriendo cambios tan profundos que afectan a cualquier ámbito de la vida de las personas. Esos cambios se deben, como en todo el mundo occidental, a la transformación en la forma de crear, transmitir y acceder a la información que están cambiando las relaciones económicas, así como sus repercusiones en el ámbito político y social. El libre movimiento de información y personas ha supuesto que aumente la convivencia de diferentes grupos sociales, pertenecientes a distintas culturas. El hecho de

compartir un espacio físico y temporal, hecho que se ha repetido a lo largo de la historia, implica, como siempre ha habido, la presencia de conflictos. La diferencia está en la resolución del conflicto y en la entidad otorgada al “otro” en dicho conflicto que las sociedades democráticas y culturalmente diversas del siglo XXI demandan. Es ahí donde la educación tendente a la transmisión de valores e imágenes constituyentes de lo que es o debe ser la comunidad debe prestar especial atención, puesto que es necesario que esas imágenes, símbolos o hechos culturales sustentantes de lo que llamamos identidad no sean estáticos o contruidos por oposición al otro.

Una de las grandes influencias en la creación identitaria es la educación, por ello se promueve en todos los niveles educativos una formación llena de valores que aseguren que el alumnado respete y aprenda de las diferencias, para que lleguen a convertirse en ciudadanos críticos, respetuosos y participativos en una sociedad democrática. Una educación cargada de valores interculturales debe intentar que haya una convivencia pacífica al tiempo que la coexistencia de paso a sinergias que permitan un mayor desarrollo social.

La pretensión de este trabajo es la de rastrear posibles dificultades en el desarrollo del currículo educativo respecto a la resolución pacífica de los conflictos sociales frutos de la sociedad global y culturalmente diversa en la que estamos inmersos a partir del análisis de las concepciones que los propios maestros en formación tienen sobre sí mismos y sobre la identidad colectiva de los ciudadanos españoles. Por tanto, esta investigación está interesada en analizar posibles resistencias por parte de los futuros maestros a identificarse con el mensaje oficial del currículo, que pudieran dificultar esa educación intercultural. La información obtenida debería servir para intensificar o adaptar materias que ayuden a preparar a los estudiantes para afrontar temas sobre valores cívicos, ciudadanos e interculturales.

## **SOCIEDADES CULTURALMENTE DIVERSAS Y EXPUESTAS A LA GLOBALIZACIÓN**

Dentro del campo de las ciencias sociales, se han intentado explicar los fenómenos socioculturales más relevantes que definen la forma de pensar y de actuar de las personas dentro de la nueva sociedad, donde la revolución de la tecnología y la revolución financiera ha producido unos cambios que han llevado a una nueva disposición tanto en la configuración de la propia sociedad como de las personas que la forman. Como vemos en Bermejo (2011), han aparecido multitud de términos que intentan explicar esos fenómenos y los cambios que se están produciendo, como son: *sociedad global*, *sociedad red*, *sociedad de la información y la comunicación*, *sociedad plural*, *sociedad multicultural*, *sociedad del riesgo*, *sociedad líquida*, *sociedad individualizada*, *sociedad de opciones*, *sociedad del bienestar*...

Castells (2002) ha aportado la idea de *sociedad red*, que no es sino intentar explicar cómo las TIC han propiciado que se rompan las barreras y fronteras como antes se conocían, transformando nuestra escala del mundo: poder acceder a información de cualquier parte del planeta ha provocado que éste se haya ampliado para los individuos. Asimismo, las economías ya no son controladas de una manera centralizada sino que los mercados se han deslocalizado y el capital se ha ‘multinacionalizado’. Ambos hechos unidos han favorecido el incremento del conocimiento, la comunicación y la movilidad de las personas en un ámbito planetario (Bermejo, 2011).

González-Arnáiz (2002) comenta que los retos que surgen del encuentro entre culturas deberían ser el pluralismo, la tolerancia y el respeto, todo ello para lograr concienciarnos de que el espacio ha de ser comunitario y no exclusivo de nadie, y que ha de ser el escenario de la realización tanto individual como colectiva. Esa aceptación y aprendizaje, en sociedades multiculturales, nos tendría que llevar al deseo de la interculturalidad. Por tanto, la interculturalidad no se debería basar en querer conocer cosas de los demás, asumirlas e interiorizarlas, sino en crear un espacio de conocimiento, aprendizaje y respeto por los demás, pero sin perder nuestra identidad personal.

Sin embargo, la nueva ‘ética mundial’, basada en la globalización y en esa creación de redes mundiales, provoca que haya grupos sociales que sientan al resto de culturas como ajenas o amenazadoras, por lo que en distintas partes del mundo han surgido conflictos en los que la lucha ha sido por el reconocimiento de las propias peculiaridades o diferencias, en contra de ese sentimiento de una identidad global (Vallespín, 2011).

## IDENTIDAD Y ALTERIDAD. CONCEPTOS Y FORMACIÓN

La historia de la humanidad nos muestra que el ser humano ha estado buscando, desde el origen de los tiempos, respuestas a preguntas como ¿quién soy?, ¿qué me hace especial o diferente de los demás?. Esas preguntas han inquietado a numerosos pensadores de todos los tiempos, y sus respuestas intentan definir lo que se conoce por *identidad*. Según Vignoles, Schwartz y Luyckx (2011), definir qué es la identidad de una persona se podría resumir, *grosso modo*, respondiendo a la pregunta “¿Quién eres?”. Pero, continuando con estos autores, esa aparente simplicidad se complica cuando uno se define individual o grupalmente, o le pone etiquetas al término identidad, pues se ha utilizado como cajón de sastre donde se pueda incluir cualquier descripción que incluya etiquetas biológicas, psicológicas, socio-demográficas, culturales, etc. Sin embargo, lo que sí que hemos de tener en cuenta para entender qué es la identidad de una persona es que ella misma sea consciente de quién es, qué es lo que le caracteriza y a qué grupo o colectivo pertenece (Rodríguez-Lestegás, 2008). Por tanto, la identidad de una persona estará definida por las características que uno sienta como suyas y le ayuden a



cuestionarse y responder ella misma a la cuestión de quién es. Además, habremos de tener en cuenta qué influencias estamos recibiendo y de quién.

Pero uno también puede definirse en comparación a los demás y/o en relación a los demás, construyendo la identidad mediante la oposición con otra persona. El hecho de ponerse en el lugar del otro y conocer las diferencias que hay entre él y uno mismo es lo que conocemos como *alteridad*, por lo que identidad y alteridad se definen y promueven mutuamente. Por tanto, el concepto identitario no sólo nos llevará a plantearnos quiénes somos sino también la posición que adoptamos hacia los demás. Si atendemos a nuestra actitud hacia los demás, nuestra identidad podrá ser excluyente, si no aceptamos las diferencias y rechazamos a quien no es como nosotros, o incluyente si, aun queriendo preservar las propias características, se respeta las diferencias y tiene una actitud positiva a aprender de ellas y utilizarlas para una convivencia democrática y pacífica.

Sin embargo, según Gutman (2008), en contra de la creación de una identidad común, que podría estar promovida por la globalización, surgen sentimientos de creación de identidades propias que reivindiquen las propias características, ya que las personas se sienten más fuertes y con confianza si pertenecen a un grupo. Por esto, como vemos en Bauman (2005), la democracia encuentra una nueva dificultad en conocer cómo evitar la fijación, y mantener vivas y disponibles las opciones para que las personas puedan escoger libremente, teniendo delante esas opciones, pudiendo crear su propia identidad a partir de ellas.

Para este trabajo, lejos de buscar el estudio de las concepciones sobre todos las formas de ver la identidad de las personas, nos centraremos en el sentimiento identitario de los estudiantes para comprobar si es incluyente o excluyente, ya que el sentido de este estudio es el comprobar si las concepciones identitarias de los futuros maestros y maestras son acordes a la búsqueda de una educación intercultural y democrática.

## **FORMACIÓN DEMOCRÁTICA E INTERCULTURALIDAD. LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN IDENTITARIA**

La enseñanza de la democracia consiste en poner los cimientos para que las personas aprendan cómo ejercerla, por lo que no se han de transmitir sólo valores, conocimientos y procedimientos sino dar oportunidades para practicarlos desde el convencimiento, al que se ha de llegar a través de un proceso reflexivo y crítico. Según Carretero y Montanero (2008), la enseñanza de la historia ha de servir para que el alumnado adquiera conocimientos y actitudes que le ayuden a comprender la realidad del mundo en el que vive, y pasar de las enseñanzas aleccionadoras a la formación de ciudadanos críticos y autónomos.

En los textos legales educativos se muestra, de manera explícita, el interés y necesidad de formar ciudadanos que sepan vivir en democracia, a través de una educación intercultural y,

aunque los contenidos de las áreas expresan ese hecho, los criterios de evaluación nos siguen mostrando que se prima el conocimiento sin propiciar que el alumnado experimente e interiorice los valores de respeto y tolerancia. Por tanto, es todo un reto y una obligación para los docentes el llevar a cabo la consecución de los objetivos docentes no desarrollados adecuadamente en los textos y materiales escolares.

Según Pagès (1998), las creencias de los docentes suelen ayudar a reproducir los prejuicios que tienen, por lo que es conveniente que los futuros maestros y maestras conozcan sus actitudes y creencias y el origen de las mismas, con el objetivo de poder ser críticos y mejorarlas, para no reproducirlas en las aulas. Y ese conocimiento ha de llegar, como mínimo, en su formación universitaria. Aunque diversos estudios muestran que los futuros docentes se muestran a favor de una educación llena de valores democráticos, también aparecen ciertas desconfianzas o desconocimiento hacia cómo llevarlo a la práctica, como veremos a continuación.

## METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es conocer las concepciones identitarias del alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia para identificar la existencia de prejuicios hacia otras culturas y su idea sobre la atención a la diversidad cultural en las aulas de Primaria. Se planteó un estudio de *carácter exploratorio* a través de un diseño *ex post facto*, que debe servir de primera toma de contacto para futuras investigaciones, y que sigue una *metodología descriptiva*. Aunque la investigación tiene un corte cualitativo, al analizar los datos de manera descriptiva, se le da un acento cuantitativo, que permite extraer descriptores e intuir ciertas correlaciones entre las respuestas a diversos ítems.

La población objeto de estudio fueron los 482 estudiantes matriculados en 2.º curso de Grado de Educación Primaria. De ellos 305 contestaron la encuesta, un 63,28%.

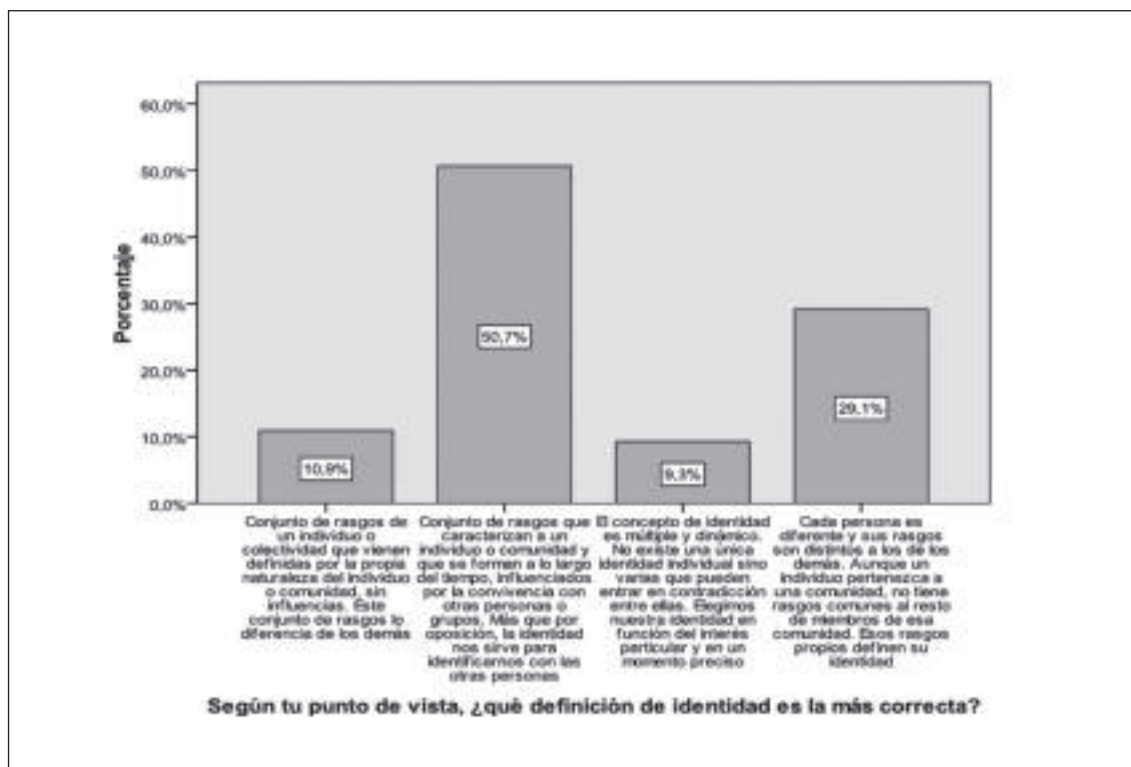
Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario, que sirvió para que los investigadores pudieran analizar los datos a través de elementos estadísticos descriptivos, tablas de contingencia, y/o correlaciones entre ítems; y para que los participantes se sintieran libres para contestar de una manera anónima y sincera. Las preguntas ofrecían respuestas con un alto grado de subjetividad, ya que se investigaba sobre las concepciones de los estudiantes sobre conceptos identitarios, así como la manera de resolver conflictos y vivir de una manera democrática. Asimismo, se buscaba conocer las opiniones de los participantes acerca de la formación del profesorado y sobre su futura labor docente. Los ítems eran preguntas cerradas, de respuesta múltiple y excluyente, con el objeto de poder realizar un estudio cuantitativo de las respuestas.

## RESULTADOS

En este documento sólo se muestran algunos de los resultados más relevantes, que responden a tres temáticas: el conocimiento de los participantes sobre la identidad y cómo se forja; su sentimiento hacia otros grupos culturales; y la opinión sobre su formación para afrontar una educación intercultural.

Una persona que se va a dedicar a la docencia debería tener claro que todo aquello que diga o haga podría tener repercusión en su alumnado. Si tenemos en cuenta el enorme papel desempeñado por la escuela en la socialización de los individuos, los futuros maestros deberían tener muy claro qué es la identidad y qué es lo que la forja, pues ellos serán parte de las influencias que recibirán los ciudadanos del futuro. Lo primero que habría que resaltar (véase Figura 1) es que sólo un poco más de la mitad de los encuestados (153 de 302 respuestas válidas) dan la respuesta más consensuada por la comunidad científica sobre lo que se entiende por identidad.

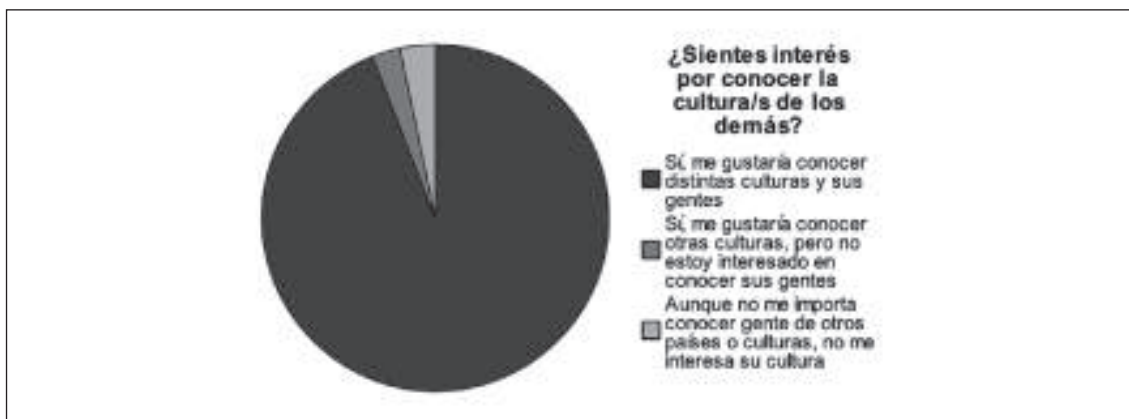
Figura 1. Definición consensuada de identidad



De estos dos datos se extrae que casi la mitad de los encuestados no tienen claro lo que es la identidad personal o lo que la forja, lo que nos hace pensar que no saben bien que, en la formación identitaria, la influencia del entorno es muy importante.

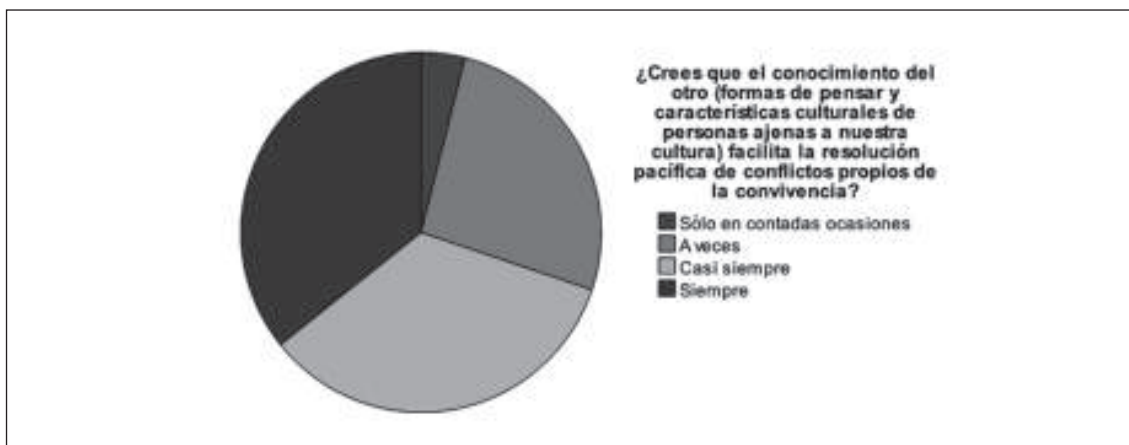
Como vemos en la Figura 2, cuando nos adentramos en el sentimiento de los participantes hacia otros colectivos culturales, se observa que los encuestados se muestran en su mayoría a favor de conocer distintas culturas y sus gentes.

**Figura 2. Interés por conocer otras culturas**



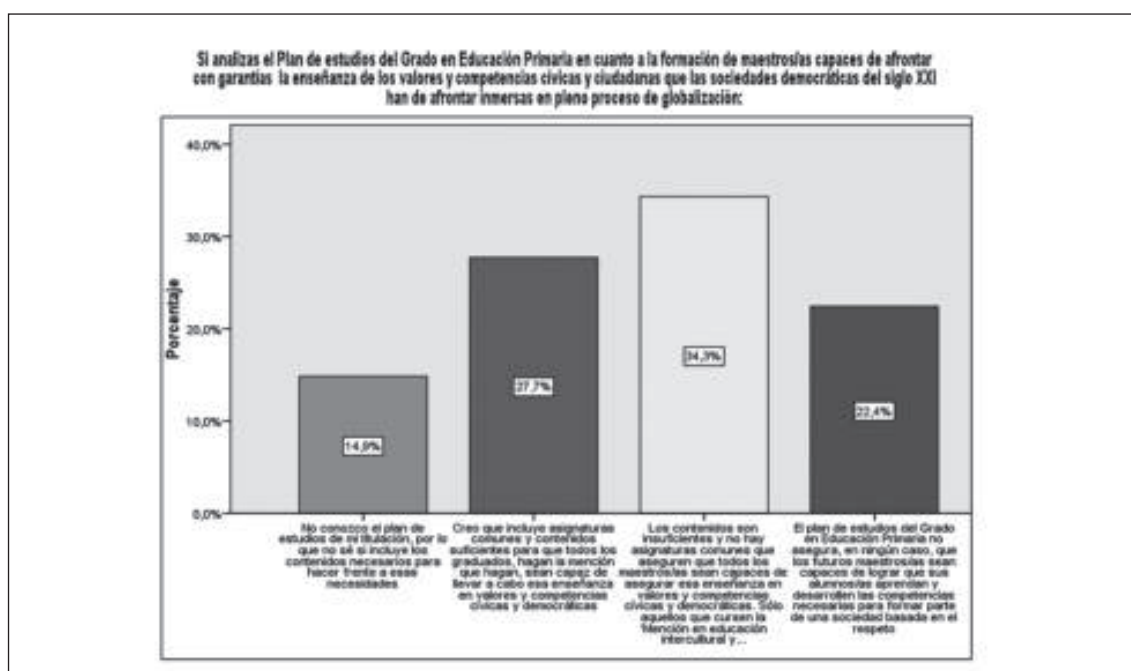
Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes de Grado se manifiestan abiertos al conocimiento de otras culturas, vemos que no valoran lo suficiente ese conocimiento para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica. El 69,7% de los participantes (213 de los 305 alumnos) piensa que ese conocimiento ayuda siempre o casi siempre, pero algo menos de una tercera parte (92 encuestados) cree que sólo a veces o en contadas ocasiones (Figura 3). Ese deseo de conocer otras culturas podría deberse más a la curiosidad que al hecho de que el conocimiento de los demás y de la diferencia pueda ayudarnos, no sólo en la convivencia sino también en nuestra propia formación identitaria, lo que enlaza con el poco conocimiento que encontrábamos sobre lo que es la identidad y cómo se forja.

**Figura 3. El conocimiento del otro facilita la resolución pacífica de conflictos**



De los resultados expuestos se podría deducir que en general valoran positivamente el conocimiento de personas de otras culturas, aunque necesitarían profundizar en su periplo universitario sobre temas como la formación identitaria y los valores de respeto hacia los demás y hacia la diferencia, como medios de aprendizaje personal. Por ello, el siguiente bloque buscó conocer la opinión de estos estudiantes hacia esa formación que les debería preparar para afrontar una educación intercultural. En la Figura 4 podemos observar que un 14,9% de los encuestados reconoce no conocer su plan de estudios. Asimismo, el dato más llamativo entre los que sí conocen dicho plan es que uno de cada tres estudiantes piensa que los contenidos comunes para todos los alumnos de Grado son insuficientes, y sólo aquellos que cursen la mención específica estarán realmente preparados para una educación intercultural. También es destacable que un 22,4% de los participantes (68 encuestados) piensan que el plan de estudios no garantiza que ningún estudiante, aunque haga la mención específica, estará preparado para afrontar las necesidades de una educación basada en los principios de la interculturalidad y la democracia.

Figura. 4. Idoneidad de contenidos interculturales del plan de estudios Grado E. Primaria



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las fronteras que antes se conocían empiezan a no ser concebidas como tales. Convivimos con personas procedentes de otras zonas del planeta que llevan consigo sus culturas y costumbres. Internet y los medios, además, nos acercan a aquellas culturas con las que no tenemos contacto

directo con sólo hacer una búsqueda o encender cualquier aparato tecnológico. Las opciones que tenemos son aceptar o rechazar aquello que no es igual a nosotros, lo que hace que aparezcan conflictos debidos a las diferencias. Ante esa situación, suele haber dos posturas encontradas: aprender de los demás, respetarlos y tener voluntad de convivir pacífica y democráticamente; o bien adoptar una actitud de rechazo y convertir el conflicto en un problema, desarrollando identidades excluyentes, cargadas de prejuicios hacia lo desconocido y diferente (Kymlicka, 1996).

Nuestro trabajo, que partía del deseo de conocer las concepciones identitarias del alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia para identificar la existencia de prejuicios hacia otras culturas y su idea sobre la atención a la diversidad cultural en las aulas de Primaria, intenta arrojar luz a este respecto.

El primero de los conocimientos y asunciones que tendrían que tener los docentes es lo que es la identidad y qué la forja, ya que ellos serán responsables de parte de la formación identitaria de sus alumnos. Los resultados de este estudio nos muestran que los estudiantes de Grado no tienen muy claro lo que es la identidad y qué rasgos la forman, ya que solamente un poco más de la mitad de los futuros docentes (apenas el 50,7% de los encuestados) reconocen que la identidad se forma a lo largo del tiempo y a través de las influencias que recibimos del entorno y de las personas que nos rodean. Los demás no son conscientes de que las influencias de los demás afectan en la propia creación identitaria, lo que podría ser peligroso si no se cuestionan que lo que enseñarán tendrá impacto en los futuros ciudadanos, ya que, como vemos en el estudio de Oyserman y James (2011), el concepto identitario es dinámico, se va formando y forjando por medio de diversas influencias a lo largo de nuestra vida.

El siguiente aspecto que se tendría que tener en cuenta en la formación de los futuros docentes sería la manera de ver a los demás y cómo esto se podría reflejar en la labor docente.

Se observa que los alumnos, aun mostrando sentimientos de pertenencia distintos, ninguno se manifiesta en contra de querer conocer otras culturas o las personas que las forman. Este dato podría contrastar con el hecho de que los futuros docentes no muestran tanta unanimidad a la hora de responder si el conocimiento del otro ayuda a la resolución pacífica de conflictos. El encontrar esas contradicciones nos da a pensar que probablemente algunos de los encuestados responden mediante lo 'políticamente correcto', por lo que no quieren mostrar abiertamente que quizá no les interesen ni otras culturas ni sus gentes.

Ya que la multiculturalidad es un hecho y la educación intercultural una necesidad, y vistos los anteriores resultados, el último aspecto a destacar es el pensamiento que tienen los participantes de la investigación hacia su formación universitaria, y si ésta cubre con las expectativas de la sociedad actual. A este respecto, aunque se encontraron resultados a favor de una formación en contenidos interculturales, al preguntar a los estudiantes de Grado en E. Primaria sobre la idoneidad o no de los contenidos sobre valores cívicos y democráticos que recoge su plan de estudios, los resultados son bastante curiosos ya que, aunque algo más de la mitad de los

encuestados piensa que el Grado que están cursando, en la parte común, no prepara a los futuros docentes para hacer frente a la interculturalidad, hay un 14,9% que reconoce no conocer su plan de estudios y un 27,7% de los participantes que piensa que los contenidos son suficientes.

En conclusión vemos que los futuros docentes han de trabajar más sobre contenidos basados en valores democráticos y en los que se trate la formación identitaria incluyente. Esto se ve en el hecho de que, aunque se muestran a favor de conocer otras culturas, aparecen prejuicios hacia algunas comunidades culturales y reticencias hacia las bondades del conocimiento del otro como medio de mejora personal y resolución pacífica de los conflictos inherentes a la convivencia. Además, si bien se muestran partidarios de una educación intercultural, opinan que no se les está formando para hacer frente a ella.

Todo lo anterior nos confirma que las ciencias sociales son un escenario ideal donde trabajar y ofrecer contenidos con los que se puedan desarrollar identidades inclusivas, a favor de la tolerancia, el respeto por las diferencias y los valores democráticos (Carretero, 2007). Por tanto, es a través de la didáctica de las ciencias sociales como se podrá lograr que los futuros docentes puedan llevar su intervención didáctica sobre los valores de la educación de la democracia y la interculturalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bermejo, D. (2011). Identidad, globalidad y pluralidad en la condición posmoderna. En D. Bermejo (Ed.), *La identidad en sociedades plurales* (pp. 15-76). Barcelona: Anthropos.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), pp. 133-142.
- Castells, M. (2002). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- González-Arnáiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría moral. En G. González-Arnáiz (Coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 77-106). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gutman, A. (2008). *La identidad en democracia*. Madrid: Katz Editores.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Oyserman, D. y James, L. (2011). Possible identities. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. Vol. I. *Structures and Processes* (pp. 117-145). New York: Springer.



- Pagès, J. (1998). La aportación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de valores democráticos: la diversidad de pueblos y culturas de España. En *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 97-106). Zaragoza: Universidad de Lleida.
- Rodríguez-Lestegás, F. (2008). Presentación. En F. Rodríguez-Lestegás (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Reflexión sobre la construcción de identidades* (pp. 7-12). Barcelona: Horsori.
- Vallespín, F. (2011). Democracia, pluralismo y diversidad. En D. Bermejo (Ed.), *La identidad en sociedades plurales* (pp. 178-199). Barcelona: Anthropos.
- Vignoles, V. L. Schwartz, S. y Luyckx, K. (2011). Introduction: toward an interactive view of Identity. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. Vol. I. *Structures and Processes* (pp. 1-27). New York: Springer.

# PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE EL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

**Sánchez Agustí, María**  
almagosa@sdcs.uva.es

**Carril Merino, M<sup>a</sup> Teresa**  
mteresa.carril@uva.es

**Miguel Revilla, Diego**  
dmigrev@sdcs.uva.es

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales  
Sociales y de la Matemática  
Universidad de Valladolid

## INTRODUCCIÓN

El análisis de la formación de identidades y su transformación a lo largo del tiempo es un asunto complejo que requiere de una aproximación desde múltiples puntos de vista, algo acentuado todavía más al discutir el papel de la educación en este proceso, y en particular, el de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las identidades sociales no son ni permanentes ni homogéneas, sino que se construyen y modifican en el tiempo de forma dinámica entre los miembros de los distintos grupos y comunidades. Toda identificación es relacional, lo que implica la existencia de grupos de pertenencia contrapuestos a otros conjuntos identitarios considerados como externos y frente a los cuáles se reafirman o diferencian (Atienza y Van Dijk, 2010). De la misma forma, las identidades sociales no son únicas ni exclusivas, algo que permite hablar de identidades complejas y múltiples, siendo posible la coexistencia de multitud de identidades políticas, étnicas o culturales (Marín, 2002).

Debido al carácter no innato de estas identidades, los espacios de socialización son lugares especialmente propicios para la construcción de diferentes formas de identificación, razón por la que la etapa escolar puede considerarse como un momento clave en el desarrollo identitario de los alumnos. De forma paralela a la dinámica propia de las aulas, el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia la transmisión de conocimientos, pero también la adquisición de valores entre los escolares, algo acentuado en áreas tan particulares como la de Ciencias Sociales, donde, como apunta Carretero (2011, p. 177) todavía perdura una “tensión esencial” entre la tradición educativa de origen ilustrado y la de origen romántico-nacionalista, que incide en la formación identitaria.

## IDENTIDAD Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Históricamente, los sistemas educativos han tenido un cometido fundamental en la formación de las identidades sociales y políticas de los ciudadanos, y la enseñanza de las Ciencias Sociales ha ocupado siempre un lugar central en este proceso debido al potencial de materias como la Historia o la Geografía para la construcción de identidades nacionales y la estimulación de sentimientos patrióticos, algo practicado con especial relevancia a partir del siglo XVIII (López-Facal, 2008; Prats y Santacana, 2011).

El papel de las Ciencias Sociales ha sufrido una marcada evolución desde entonces, pasando de ser una mera herramienta para la construcción de una homogeneidad política y cultural a convertirse en un instrumento de especial utilidad para la construcción de una identidad ciudadana en los sistemas democráticos. Este “concepto cívico” de la identidad nacional definido por Korostelina (2008, p. 19) es el adoptado actualmente, de forma más o menos explícita, por las sociedades europeas en detrimento de concepciones étnicas más tradicionales y más ligadas con conflictividad y elementos de discriminación.

De hecho, las diferentes leyes educativas implantadas en España desde la LOGSE (1990) han incidido de forma continua en esta transformación del área. Así, por ejemplo, en Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 se plantea la necesidad de fomentar el “aprendizaje de hábitos democráticos y [el] desarrollo de la convivencia”<sup>1</sup>, mientras que “aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva” es un objetivo prioritario de la LOMCE (2013)<sup>2</sup>.

Junto a la transformación gradual del papel de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco legal, los cambios políticos y sociales de las últimas décadas también han provocado un replanteamiento de los enfoques tradicionales. La ampliación de los horizontes de intercambio, tanto de bienes como del conocimiento, sugiere la necesidad de plantear una discusión acerca del enfoque territorial generalmente aceptado, abriendo el concepto de identidad al contexto europeo, sin olvidarnos del surgimiento de nuevas identidades múltiples en un mundo globalizado en el que es necesario “ofrecer a los alumnos algo más que una gran narrativa” (Whitehouse, 2015, p. 15).

No obstante, de forma paralela a este proceso de integración europea que ha apostado de manera continuada por la articulación de una ciudadanía integradora en relación con las identidades nacionales, podemos observar la aparición de comunidades subestatales que reclaman la recuperación de su identidad particular (Rodríguez Lestegás, 2008). Junto a estos procesos, la realidad multicultural de la sociedad europea ha facilitado la aparición de construcciones identitarias complejas y múltiples, algo que se refleja en las aulas y que, por lo

1 Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, p. 43063.

2 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, p. 19372.

tanto, afecta necesariamente a la forma en que los docentes enfocan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Si uno de los grandes retos de los historiadores de nuestro tiempo es la superación de las visiones nacionalistas y homogeneizadoras, como apuntan González y Pagès (2010), el gran reto de los educadores es el de ofrecer una perspectiva histórica adaptada a los alumnos del siglo XXI, que cuestione, o al menos haga explícitas las relaciones entre nuestra perspectiva y la del “Otro”.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de comprobar el grado de preparación de los futuros maestros a la hora de asumir este reto, hemos planteado un estudio exploratorio con futuros docentes de Educación Primaria y Educación Infantil encaminado a sacar a la luz las percepciones que tienen acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales y sobre el papel de esta área en la formación identitaria de los niños y niñas.

Partimos de la hipótesis de que los futuros maestros consideran como rol fundamental de la enseñanza de las Ciencias Sociales la construcción de una ciudadanía de tipo democrático como marca de identidad del individuo del siglo XXI, superadora de funciones nacionalistas. De la misma forma, al menos a nivel declarativo, se decantan por enfoques menos localistas y más globales al enseñar Ciencias Sociales, que van más allá de tradiciones curriculares exclusivamente ligadas al entorno cercano, regional o nacional.

Se trata, pues, de una investigación de carácter básico que se sitúa en un contexto de educación formal, la enseñanza superior, y centra el foco de atención en el pensamiento y actitudes del profesorado. Concretamente, han participado en este trabajo 64 estudiantes de la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, de los cuales 25 son alumnos del Grado en Educación Primaria, 37 alumnos del Grado en Educación Infantil y 2 sin especificar. La elección de los sujetos ha sido no probabilística e intencionada, fruto de la accesibilidad de los investigadores a la muestra.

El instrumento utilizado para obtener información es un cuestionario con una composición de preguntas cerradas dicotómicas, jerarquizadas y de escala Likert, junto con preguntas mixtas compuestas de una cuestión cerrada, en las que el participante puede elegir una opción entre las planteadas, y una pregunta abierta que le da la posibilidad de explicar su elección y punto de vista.

Para interpretar la información recogida, se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos. Con los primeros, obtenemos frecuencias estadísticas de las opiniones y procesamos tablas de contingencia<sup>3</sup> con el programa de análisis estadístico SPSS. En el análisis se ha tenido en cuenta la influencia de la variable independiente de los estudios cursados, aplicando la

<sup>3</sup> En nuestro trabajo tablas bivariadas o crosstab con la finalidad de asociar respuestas y analizar su probable relación.

prueba de independencia Chi-cuadrado. Por lo que se refiere al aspecto cualitativo, las preguntas abiertas han permitido captar manifestaciones y matices sobre la opción elegida.

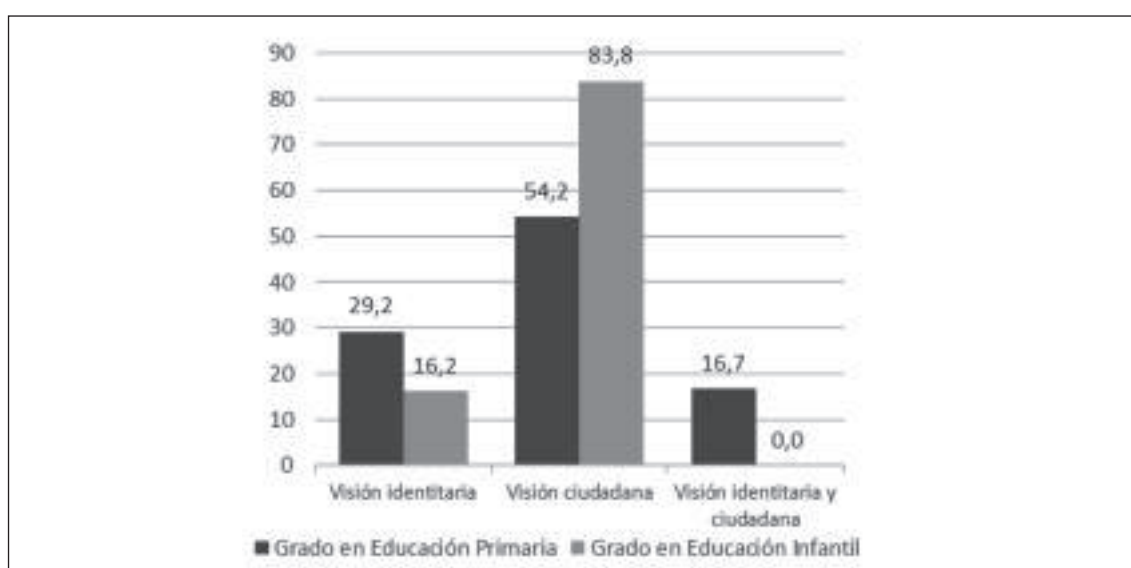
## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

### EDUCACIÓN EN ASPECTOS CIUDADANOS, VISIÓN PREDOMINANTE

Preguntados por el papel fundamental que, a su parecer, debería adoptar la enseñanza de las Ciencias Sociales, se propuso a los participantes que eligieran una de las cuatro opciones siguientes: a) la enseñanza de las Ciencias Sociales debe centrarse en transmitir conceptos y hechos; b) debe ayudar a formar una identidad común; c) debe incidir en la educación ciudadana o d) debe tener en cuenta la formación ciudadana e identitaria como complemento a los aspectos factuales. Las opciones corresponden a posicionamientos concretos en torno a la función a adoptar en la enseñanza de las Ciencias Sociales a la hora de enfrentarse con la formación de identidades políticas y nacionales.

Los resultados obtenidos son clarificadores y responden a lo avanzado en estudios semejantes realizados en otros contextos (Molina, Miralles y Ortuño, 2013; Peterson, Durrant, y Bentley, 2015), ya que un porcentaje muy alto de los alumnos se decantaron por un enfoque centrado en la formación ciudadana (gráfico 1).

**Gráfico 1. Papel que debería adoptar la enseñanza de las Ciencias Sociales. Datos porcentuales**



Fuente: elaboración propia.

Se ha realizado una prueba de independencia Chi-cuadrado para examinar la conexión entre la visión de los alumnos y los estudios que están realizando. La relación entre estas variables es significativa,  $\chi^2 (2, N=61) = 9,08, p < 0,05$ , por lo que se puede afirmar que los alumnos matriculados en el Grado de E. Infantil no comparten la misma visión sobre el papel de la enseñanza de las Ciencias Sociales que los alumnos del Grado de E. Primaria. Estos últimos priman más la visión identitaria, bien sea como función prioritaria (29,2%) o bien en complementariedad con la ciudadana (16,7%).

Los argumentos justificativos de sus elecciones inciden frecuentemente en la necesidad de *“trabajar en la convivencia, [y] el respeto [porque] es básico transmitir los ideales de democracia como base de tolerancia y respeto entre ciudadanos”* (A4-EI), así como en la importancia de *“educar en valores”* (A61-EI), ya que éstos *“son tan importantes como saber las ciudades de tu país u otros países del mundo, ya que sin valores no llegas a ningún sitio”* (A46-EI). La convivencia o el aprendizaje para *“vivir en sociedad”* (A7-EP y A33-EP) y en democracia son aspectos repetidos constantemente, demostrando la percepción mayoritaria.

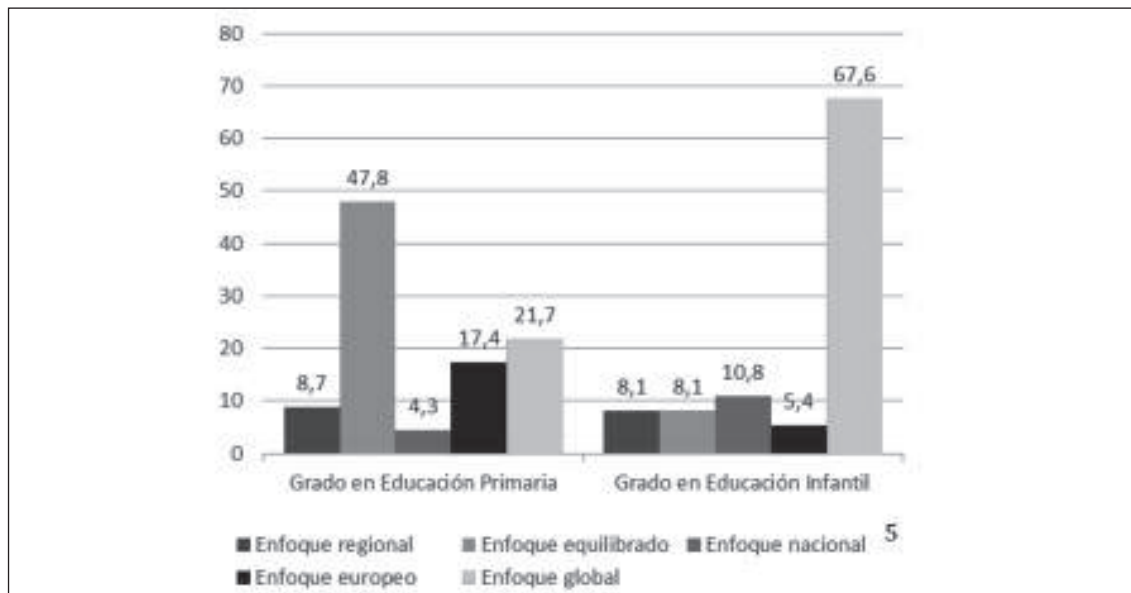
Por otro lado, también es posible encontrar respuestas centradas en un tipo de educación identitaria no basadas en una visión cívica o ciudadana, aunque sean minoritarias en los futuros profesores de E. Infantil y más presentes entre en los estudiantes del Grado de E. Primaria. Por ejemplo, un estudiante incide en la necesidad de *“adquirir una identidad propia”* (A30-EP) y otro en *“saber cuál es nuestro legado, reflexionar sobre él y ver qué se hizo mal para mejorarlo, y bien para reforzarlo”* (A24-EP), aunque como se verá a continuación no hay consenso acerca del enfoque a adoptar.

## DIVERGENCIAS ACERCA DEL ENFOQUE EN CIENCIAS SOCIALES

Al preguntar a los participantes en el estudio sobre el enfoque que, en su opinión, debería adoptar la enseñanza de las Ciencias Sociales, se les propuso cinco afirmaciones, entre las cuales se encontraban una alternativa regional (dedicar más tiempo al análisis local o autonómico), una alternativa equilibrada (dedicar el mismo tiempo a la enseñanza de España y de la comunidad autónoma), así como una alternativa nacional (centrada en España), otra europea y otra global.

Los resultados muestran preferencias muy dispares entre los dos grupos analizados. Como en el caso anterior, se ha realizado una prueba de independencia Chi-cuadrado para examinar la relación entre las respuestas y los estudios que están realizando. Se observa que la relación entre estas variables es significativa,  $\chi^2 (4, N=60) = 18,3, p < 0,01$ , poniendo en evidencia que los futuros profesores de Infantil favorecen un enfoque diferente que los de Primaria. Mientras que estos últimos se decantan por un abordaje equilibrado entre el conjunto de España y las comunidades autónomas (47,8%), los primeros optan claramente por un enfoque global (67,6%) (gráfico 2).

**Gráfico 2. Enfoque que debería adoptar la enseñanza de las Ciencias Sociales. Datos porcentuales**



Fuente: elaboración propia.

Los contrastes se visibilizan en las opiniones expresadas por los futuros docentes. En el caso de los estudiantes del Grado de E. Infantil existen concepciones más globales que defienden “*dar más hincapié al resto del mundo*” (A5-EI) o la necesidad de “*comprender el mundo actual y los conflictos que nos rodean*” (A20-EI) ya que “*somos una sociedad globalizada*” (A4-EI). Por otra parte, los futuros maestros de Primaria se decantan por enfoques más cercanos, que tratan de conjugar equilibradamente el contexto autonómico y el nacional, afirmando sencillamente que “*es importante que se dedique tiempo a conocer los aspectos de las comunidades autónomas y España*” (A36-EP), o bien reivindicando que “*es [tan] importante mi Comunidad como el resto de España*” (A10-EP).

Estas diferencias encontradas entre ambos grupos de docentes son muy interesantes, pero no sencillas de explicar. Parece claro que los futuros maestros de Primaria, a la hora de elegir el enfoque, son conocedores y están influenciados por la normativa curricular que establece la comunidad autónoma y el país, España, como centros nucleadores de los aprendizajes sociales en el segundo y tercer ciclo de la etapa. No sucede lo mismo con el alumnado del Grado de E. Infantil, que no duda en desembarazarse del encorsetamiento curricular del entorno cercano de los niños para adoptar una mirada global. Sin embargo, también podría suceder que estos aprendices de maestro confundieran el principio de globalización de los aprendizajes infantiles, relativo al abordaje de un núcleo de interés social desde sus múltiples perspectivas para una mejor comprensión por las mentes infantiles, con la adopción de un enfoque extranacional a la hora de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales.



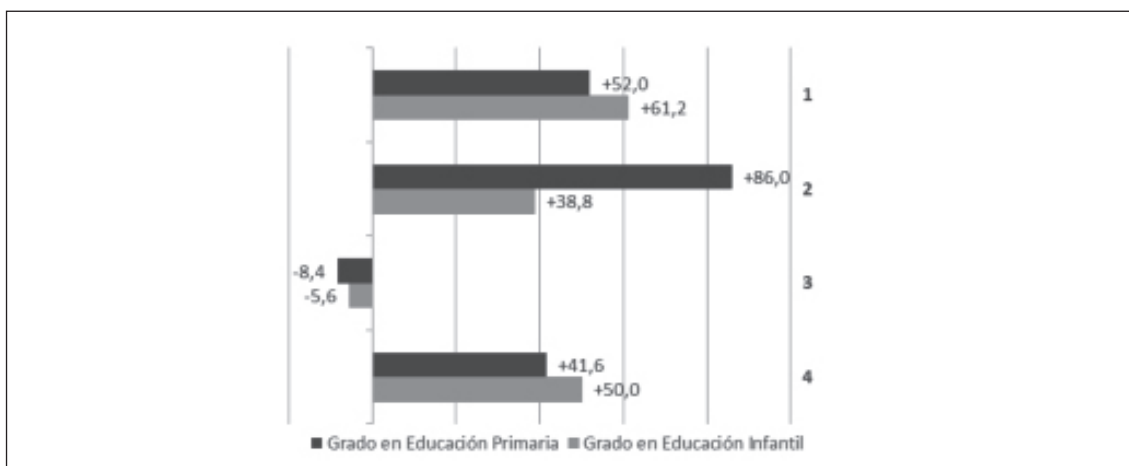
### DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA DE LA HISTORIA

Con el objetivo de analizar la comprensión de la naturaleza de la Historia y su relación con la formación de identidades se elaboraron cuatro afirmaciones dicotómicas. Los resultados (Gráfico 3) muestran un alto grado de acuerdo con tres de los ítems: (1) la posibilidad de llegar a alcanzar una selección objetiva de procesos históricos a enseñar en la escuela, (2) el hecho de que la transmisión de la Historia contribuye a formar identidades y (4) la afirmación de que la enseñanza de la Historia nacional puede desarrollar el patriotismo en los ciudadanos. En cambio, queda patente una división de opiniones respecto a la tercera afirmación, la posibilidad de enseñar procesos históricos de forma neutra.

Los resultados obtenidos en el primer y tercer enunciado, denotan indefinición en la comprensión de las características propias de la educación histórica. Aunque, como se ha apuntado, el apoyo a la afirmación acerca de la posibilidad de ofrecer un relato histórico neutro muestra división de opiniones en ambos grupos, los alumnos creen claramente que se puede llegar a seleccionar objetivamente procesos históricos a enseñar.

Tras realizar nuevamente una prueba de independencia Chi-cuadrado para examinar la relación entre el grado de acuerdo de las diferentes afirmaciones y el tipo de estudio en el que están matriculados los estudiantes, se encontraron relaciones no significativas con tres de los ítems y una relación significativa con la segunda afirmación,  $\chi^2(1, N=61) = 4,48, p < 0,05$ , por lo que puede concluirse que existe una diferencia en la percepción que ambos grupos tienen acerca de si la Historia contribuye a forjar identidades. Son, en lógica con las otras respuestas, los estudiantes del Grado de E. Primaria los que perciben con claridad que la Historia es una herramienta de primer orden en la construcción de identidades.

**Gráfico 3. Grado de apoyo a la afirmación (el saldo es el resultado de la resta entre los porcentajes de aprobación y desaprobación)**



Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de este estudio proporciona un panorama interesante acerca de las percepciones de los futuros maestros. Los participantes han mostrado claras preferencias por una visión ciudadana a la hora de presentar la materia en las aulas, algo que no debe extrañar teniendo en cuenta la orientación del marco legal educativo, la formación universitaria recibida y las transformaciones sufridas por la sociedad en las últimas décadas, aunque existen importantes diferencias al analizar el enfoque a adoptar dependiendo del tipo de formación, en contradicción con nuestra hipótesis de partida.

Por tanto, parece haberse dejado de lado una visión educativa centrada exclusivamente en la formación identitaria en aspectos políticos nacionales, quedando patente una transformación gradual hacia un enfoque más cívico o ciudadano, que no deja de ser un tipo de formación en un tipo concreto de identidad política, aunque alejado de los conceptos etnicistas o nacionalistas tradicionales descritos por Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo (2012).

Basándose en el análisis de los resultados obtenidos, la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con la capacidad de poner en marcha actuaciones que permitan trabajar en el futuro aspectos tratados en este estudio, incluyendo la alteridad, de enorme importancia en la formación de las identidades en el aula. Porque lo más importante no es tanto el contexto geográfico en el que se asientan los contenidos, sino el espíritu y las estrategias con que son abordados por los enseñantes. Las visiones homogeneizadoras y las identidades monolíticas deben dar paso, desde los niveles más básicos de la educación obligatoria, a perspectivas educativas multiculturales y contrapuestas, independientemente de que se trabaje contenidos locales, regionales, nacionales o globales.

En la búsqueda de alternativas a la presentación nacionalista de la Historia, autores como VanSledright (2008) han propuesto conceptualizaciones interesantes, más localistas o más globales, pero destacando siempre un enfoque de investigación en el aula similar al producido por los historiadores y basado en el análisis sistemático y la crítica de visiones. De este modo, la “adquisición del conocimiento histórico y su comprensión” parte de la “participación en un proceso de generación y crítica del pasado” (p. 136), lo que provoca que los alumnos deban enfrentarse a narrativas contrapuestas y a la vez desmonten discursos identitarios hegemónicos.

Este tipo de conceptualización alternativa debería ser contemplada en la formación de profesorado no universitario, con la finalidad de que este adiestramiento sirviera, a su vez, para favorecer la implementación de propuestas de enseñanza en los niveles obligatorios de la educación. Esta idea está presente en el proyecto de investigación I+D+i “La Historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile” (HISREDUC, EDU 2013-43782-P), coordinado por la Universidad de Valladolid, mediante el cual se pretende enfrentar a estudiantes de Secundaria con fuentes primarias utilizando herramientas digitales, con el objetivo de comprender esta problemática desde un punto de vista crítico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza Cerezo, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación* (353), pp. 67-106.
- Carretero Rodríguez, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero Rodríguez, M., López, C., González, M. F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students Historical Narratives and Concepts About the Nation. En M. Carretero Rodríguez, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte: Information Age Publishing.
- González Monfort, N. y Pagès Blanch, J. (2010). L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. En J. Pagès Blanch y N. González Monfort (Eds.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 13-28). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Korostelina, K. (2008). History Education and Social Identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8 (1), pp. 25-45.
- López-Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* (27), pp. 171-193.
- Marín Gracia, M. Á. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé Pina (Ed.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (pp. 27-50). Madrid: Narcea.
- Molina Puche, S., Miralles Martínez, P. y Ortuño Molina, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), pp. 105-126.
- Peterson, A., Durrant, I. y Bentley, B. (2015). Student Teachers' Perceptions of Their Role as Civic Educators: Evidence From a Large Higher Education Institution in England. *British Educational Research Journal*, 41 (2), pp. 343-364.
- Prats Cuevas, J. y Santacana Mestre, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En J. Prats, J. Santacana Mestre, L. H. Lima Muñiz, M. del C. Acevedo Arcos, M. Carretero Rodríguez, P. Miralles Martínez y V. Arista Trejo (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (239), 85-101.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, pp. 109-146.
- Whitehouse, J. A. (2015). Historical Thinking and Narrative in a Global Culture. En J. Zajda (Ed.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (pp. 15-28). New York: Springer.

# REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL APRENDIZAJE DEL TERRITORIO: LA ENSEÑANZA DE LA IDENTIDAD LOCAL HOY

**María Ballbé Martínez**

Magister en Educación (especialidad Ciencias Sociales)  
Doctoranda por la Universidad Autónoma de Barcelona  
ballbe.maria@gmail.com

**Joan Pagès Blanch**

Didáctica de las Ciencias Sociales  
Coordinador de GREDICS.  
Universidad Autònoma de Barcelona  
Joan.pages@uab.cat

## PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Esta investigación parte de un problema suscitado durante las prácticas docentes realizadas en el curso del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria por una de nosotras en el mismo instituto donde cursó la ESO y el bachillerato. El problema se concreta en el trabajo de síntesis de primero de la ESO, un proyecto interdisciplinario donde confluyen las diferentes materias entorno a un tema concreto. El trabajo se centró, en esta ocasión, en el estudio de su pueblo, Palau-solità i Plegamans, durante una semana. La sorpresa —y el problema— arrancan al comprobar que el proyecto era exactamente el mismo que el realizado hace 14 años.

Este trabajo de síntesis —*Coneguem Palau* (Conozcamos Palau)— estaba programado para que los estudiantes conocieran su localidad. El saber era considerado una finalidad y no un medio para resolver los problemas actuales de su localidad. Se entreveía una concepción positivista y transmisiva de la enseñanza. Los conocimientos se presentaban de forma externa, sin ningún hilo conductor, a través de una práctica expositiva por parte del profesorado. La enseñanza era expositiva y el aprendizaje conductista. El aprendizaje era factual y memorístico y no potenciaba el aprendizaje conceptual ni la formación del pensamiento social, crítico y creativo del alumnado.

La metodología de trabajo se basaba en una organización de grupos de cuatro alumnos con la finalidad de fomentar el trabajo en equipo. La observación, sin embargo, confirmó que cada alumno trabajaba a su ritmo y lo único que compartía con sus compañeros era la mesa donde trabajaba. Tampoco había ninguna actividad donde se analizaran las representaciones sociales previas del alumnado, actividad fundamental en nuestra opinión para entender la diversidad de interpretaciones que los alumnos y alumnas tienen a consecuencia de las experiencias vividas fuera del instituto, en su pueblo.

Ante esta situación, se propuso revisar y actualizar el proyecto coordinando el Instituto, el Ayuntamiento y la Universidad en la creación de un nuevo proyecto: *Connecta't al Poble!* (Conéctate al pueblo!). Este proyecto alternativo se centró en el socioconstructivismo y en él participarían de forma transversal todas las asignaturas. La localidad, Palau-solità i Plegamans, sería el instrumento y el pretexto para analizar una serie de problemáticas actuales y enseñar al alumnado a participar y a implicarse en la vida de su comunidad.

El propósito del nuevo trabajo de síntesis era el desarrollo de la identidad ciudadana local del alumnado. Dicha identidad se construye a partir del análisis de las situaciones más problemáticas y complejas del entorno local y ha de fomentar la participación y la intervención en su resolución a través del trabajo cooperativo.

La investigación giró alrededor de los resultados de la experimentación de este proyecto. Se trataba de averiguar cuál había sido el impacto de la innovación en las representaciones sociales iniciales del alumnado de 1º de ESO con la finalidad de comprobar si la propuesta curricular alternativa y el material diseñado generaban más y mejores aprendizajes y una identidad centrada en la participación consciente en la resolución de los problemas locales. Nuestra idea era analizar e interpretar qué representaciones sociales sobre la identidad local han perdurado o han cambiado después del proceso de implementación de la nueva propuesta. Y por qué. Los objetivos fundamentales fueron:

1. Identificar, analizar y comparar las representaciones previas y finales sobre la localidad y la identidad local del alumnado de primero de la ESO e
2. Interpretar los cambios y las continuidades a partir de la innovación propuesta y de su impacto en las representaciones sociales iniciales.

El objeto de estudio es el medio y la identidad locales y sus dos ejes esenciales: el espacio y el tiempo. El espacio geográfico, la localidad de Palau-solità i Plegamans, se presentaba como un producto social e histórico, resultado de complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio dejó de ser considerado un escenario o una entidad abstracta y neutral para ser considerado un producto histórico que se debe interpretar y que se puede cambiar.

El proyecto didáctico *Connecta't al poble!* plantea una interrelación de la Historia y de la Geografía tal como la pensaron Fernand Braudel, Pierre Vilar o Josep Fontana, entre otros. Braudel propuso el concepto de Geohistoria. Fontana (1997: 15) iniciaba su trabajo *Introducció a l'estudi de la història* con el capítulo denominado *Escenari* de la historia: “El escenario de la historia es el escenario de la actividad humana: el medio físico en el que se desarrolla la vida de los hombres y de las mujeres. Su estudio comporta un doble enfoque: el de las relaciones del hombre con el medio que lo rodea y el de la localización de sus actividades. Antes los historiadores sólo acostumbraban a ocuparse de lo que hacía referencia a la distribución del espacio: de la “geografía histórica”. Sin embargo, en los últimos años han

aprendido a ver la importancia que tiene la relación cambiante del hombre con el medio natural que le rodea”.

También se basa en las aportaciones de la *ricerca storicoterritoriale* de Stopani, en las de Granada y Pacchi (2011) o en las de Ivo Mattozzi (2014). Stopani (1975) toma como punto de partida el asentamiento, el lugar donde se han concretado las relaciones de vida de los humanos y donde se identifican las funciones históricas que han sido la matriz de la transformación del territorio. Stopani afirma que la interdependencia entre el hombre y el ambiente es el resultado de un proceso a través del cual se realiza una adaptación de una sociedad en el ambiente donde esta se ubica. El conocimiento del medio local pasa por el reconocimiento de su forma, por eso es necesario hacer una lectura del territorio, porqué este es el punto expresivo del pasado, la realidad del presente y la posibilidad del futuro.

La transformación del territorio es un proceso continuo, un proceso siempre en acto. Granada y Pacchi (2011) muestran cómo en la lectura del territorio se puede observar la evolución espacio- tiempo y las huellas del tiempo en el espacio (elementos de continuidad y elementos de permanencia).

El joven tiene que ser un miembro activo de la sociedad, por eso el conocimiento del medio es básico para su formación, porque ofrece elementos suficientes para sentirse comprometido con su comunidad. El propósito de la enseñanza es formar personas capaces de detectar conflictos y tensiones, de informarse, de ir construyendo sus propias interpretaciones alrededor de lo que sucede, para dialogarlo con los otros y buscar ideas y argumentos que sostengan las acciones consensuadas para el bien común.

El objetivo es que los y las jóvenes sean capaces de comprometerse, interpretar la sociedad en la que viven e intervenir en ella para mejorarla. Que desarrollen una identidad local basada en la ciudadanía democrática que trascienda la política de “campanario” y les conduzca a una ciudadanía cada vez más global.

La unidad didáctica *Connecta't al poble* se centró en el descubrimiento, en unas actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas para que los alumnos y alumnas indagaran sobre las problemáticas actuales de su pueblo y de sus antecedentes de manera crítica. Era una formación en y para la reflexión y la acción, para formar ciudadanos y ciudadanas participativas en las formas de vida y los valores democráticos de su pueblo.

El proyecto se desarrolló durante una semana, cada día de 9 a 13.30 h. en el curso 2014-2015. La metodología de trabajo era activa, los grupos de trabajo estaban formados por cinco personas y tenían el objetivo de responder a cinco problemáticas y presentar sus soluciones. Para poder responder a la problemática, cada miembro del grupo se especializaba en una de ellas. Al final de cada sesión, cada alumno y alumna del grupo hacía una breve explicación como experto de la respectiva problemática y finalmente se creaba un debate con la finalidad de encontrar una solución realista y adecuada. Se combinó el trabajo en el aula con las salidas de campo para que el alumno conociera *in situ* aquellos aspectos que iba a trabajar.

Las problemáticas a analizar fueron las siguientes:

- ¿Desde cuándo existe Palau-solità i Plegamans? ¿Cuál es su historia?
- ¿Hacemos una gestión sostenible de nuestro territorio?
- La industria de Palau-solità i Plegamans, ¿es una cuestión local o global?
- Palau-solità i Plegamans ¿puesta por la agricultura?
- ¿Cómo nos recordamos los *palauencs* y las *palauenques*, y los *plegamanins* y las *plegamaninas*?

La investigación se desarrolló en dos fases. Una estaba centrada en las representaciones del alumnado, en las iniciales y en las finales. Primero se indagaron ambas y luego se compararon para averiguar cambios y continuidades en ellas. La segunda fase consistió en la interpretación de estos cambios o de estas continuidades a la luz de la innovación realizada. En el primer caso se utilizaron cuestionarios, mientras que en el segundo se partió del trabajo y de los materiales elaborados por el alumnado en las diferentes sesiones que duró la innovación y en la realización de *focus groups* para profundizar en ello. En el primer caso se trabajó con todo el alumnado de 1º de la ESO —132 alumnos—mientras que en el segundo se focalizó en el grupo del que era tutora una de nosotras (20 alumnos y alumnas). En consecuencia no podemos extrapolar los resultados a los otros grupos de primero de la ESO.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo presentamos los resultados de la problemática *¿Hacemos una gestión sostenible de nuestro territorio?* Los alumnos y las alumnas tenían que indagar el conflicto actual que ocurre en Gallecs. Gallecs es un espacio rural de 733,52 hectáreas que conserva sus valores naturales y paisajísticos en un entorno altamente antrópico. Su principal actividad es la agricultura pero también es un espacio cultural y de tiempo libre para las localidades que lo integran, entre ellas Palau-solità i Plegamans.

La problemática se presentó a través de una noticia de prensa en la que se informa que Incasòl-Instituto catalán del suelo —que tiene como función urbanizar el suelo para actividades económicas— había vendido 7 hectáreas de Gallecs a una empresa de logística. A partir de este hecho, los y las alumnas tienen que analizar la situación actual de Gallecs, considerar si éste es un caso de impacto medioambiental y determinar cómo se tendría que actuar en dicho espacio natural.

Considerábamos que para analizar la situación del conflicto de Gallecs era importante saber si los estudiantes sabían identificar: a) el hecho; b) el posicionamiento, los argumentos y las evidencias de cada actor social y c), finalmente, si eran capaces de manifestar su posición personal respecto al conflicto.



En la primera fase de la investigación, comprobamos que el porcentaje de estudiantes que identificaban el problema, el conflicto, había aumentado después de este proyecto (de la mitad en el cuestionario inicial, a tres cuartas partes en el cuestionario final) produciendo así una mejora en su aprendizaje. Respeto a la detección de la posición de cada actor social, el cambio ha sido tímido. Sólo un poco más de la mitad de los estudiantes la detectan (en el cuestionario final aumenta un poco el número de alumnos que identifican todas las posiciones, y disminuye los alumnos que no detectan ninguna). En la detección de los argumentos de cada actor social se observa también que la evolución entre los dos cuestionarios es bastante parecida, aunque se puede ver que en el cuestionario final disminuye el alumnado que no da ninguna respuesta. Y en la detección de las evidencias y de los argumentos de cada actor social comprobamos que aunque se haya producido una pequeña mejora en el cuestionario final, aún más de la mitad de los estudiantes no es capaz de identificar ninguna.

Para comprobar el posicionamiento de cada estudiante delante de una situación como la que planteamos, les preguntábamos qué postura creían más adecuada: a) la que era partidaria de la venta, b) la que defendía el patrimonio, u c) la de quienes no se mojaban y manifestaban que no les importaba. En el cuestionario inicial, observábamos que la opinión de nuestros estudiantes estaba bastante repartida, siendo la posición a favor de la venta la más elegida.

En el cuestionario final, los porcentajes seguían bastante repartidos, pero esta vez la posición en la que se identificaban más era aquella en que no se tenían que mojar y que manifestaban que no les importaba. Esta situación es debida con bastante probabilidad a la disminución de los y las alumnas que en el cuestionario inicial no respondieron, y que esta vez se posicionaron pero sin manifestarse a favor de nadie.

El posicionamiento de los y las estudiantes respecto a la problemática de Gallecs se analiza de forma cualitativa en la segunda fase de la investigación a través de las respuestas a una actividad dónde los y las alumnas tenían que ofrecer una solución a dicha problemática. De los cuatro expertos de la problemática del grupo que tutelamos, dos entienden que tienen que responder a la pregunta de la problemática *¿Hacemos una gestión sostenible de nuestro territorio?* Pero sin dar una solución al conflicto de Gallecs:

*“En Palau-solità i Plegamans no se necesitan hacer muchos cambios, porque es un pueblo muy limpio y cuida del medioambiente; pero, a veces, hay basura en la calle que tendría que estar en el contenedor. Gallecs esta más cuidado el medioambiente, porque es un parque natural que se ha cuidado durante muchos años para que esté bien” (GVA5).*

*“Nosotros no cuidamos de nuestro medioambiente porque sino, no maltrataríamos la vegetación, no tiraríamos desechos en la calle ni al río, en general, no maltrataríamos nuestro planeta. Si maltratamos nuestra naturaleza, nos maltratamos a nosotros, porque las plantas son unas herramientas*

*muy importantes para vivir. No solo las plantas, también si tiramos desechos al mar, alguien se podría contaminar bebiéndola [sic]. Esto es lo que pienso” (MCJ9).*

Los otros dos alumnos dan una respuesta al conflicto, y las dos son bastante parecidas: poner la industria de logística en las fábricas vacías de Palau-solità i Plegamans y no edificar en Gallecs:

*“En los polígonos de Palau hay fabricas vacías. Para no contaminar Gallecs, en vez de construir las fábricas allí, que es un parque natural, las tendríamos que poner en las fábricas viejas que nadie hace servir. Así, Gallecs se quedaría igual i las empresas podrían hacer las fábricas y habrían más lugares de trabajo” (MCS11).*

*“Yo para resolver la problemática de Gallecs buscaría hacer la fábrica en otro sitio, en un sitio de Palau donde hay muchas industrias cerradas. La haría en Palau, donde están todas las industrias que no se están haciendo servir” (RGA13).*

En el *focus group* realizado un mes después de la finalización del proyecto las opiniones de estos alumnos fueron las siguientes: el alumno GV5 nos presentaba correctamente la problemática pero no daba su opinión. Los alumnos MCJ9 i RGA13, enunciaban contenidos pero ni presentaban ni manifestaban su opinión respecto al conflicto de Gallecs. La alumna MCS11 no pudo asistir al *focus group*. En definitiva, parece que la formación de opiniones ante problemas y conflictos no es un aprendizaje fácil para el alumnado de 1º de la ESO, sin embargo es un aprendizaje fundamental para su formación democrática.

## VALORACIÓN SOBRE EL PROYECTO POR PARTE DEL ALUMNADO

Para conocer la valoración del alumnado sobre las actividades realizadas en el trabajo de síntesis, se han analizado las respuestas a una de las actividades finales. En ella se planteaba a los y a las estudiantes qué cambiarían del proyecto si lo tuvieran que volver a hacer y por qué. También se realizó un *focus group*, donde los y las estudiantes tenían que expresar lo que consideraban que habían aprendido y citar las cosas que cambiaran y que mantendrían del proyecto. En la actividad escrita intervinieron el total de alumnos y alumnas de la muestra, mientras que en el *focus group* solamente el grupo que tutelamos. Los resultados de este grupo fueron los siguientes: 14 alumnos o alumnas relacionan lo que han aprendido con los contenidos de las problemáticas que han trabajado, 2 dicen que han aprendido a debatir en grupo, 3 dicen que aprendieron cosas sobre Palau-solità i Plegamans en general, 2 alumnos a escribir rápido y 1 ha aprendido que es importante trabajar.

Respecto a las cosas a cambiar y a mantener del proyecto los resultados fueron:

a) Aspectos que mantendrían del proyecto *Connecta't al poble*:

- las problemáticas planteadas: 3 estudiantes
- las salidas de trabajo: 8 estudiantes
- el contenido: 1 estudiante
- la organización del trabajo: 8 estudiantes

b) Aspectos que modificarían del proyecto

- dossier de trabajo más pequeño: 6 estudiantes.
- cambiar la problemática cada curso: 1 estudiante
- variar las actividades: 1 estudiante
- ofrecer más tiempo para el debate: 1 estudiante
- realizar el trabajo de síntesis en dos semanas: 1 estudiante
- hacer cinco dossieres, uno para cada experto: 1 estudiante

## CONCLUSIONES

La presente investigación partía de la pregunta: *¿Qué perdura y qué ha cambiado en las representaciones sociales del territorio del alumnado de primero de la ESO después de un proceso de innovación basado en los supuestos del socioconstructivismo?* Se buscaba estudiar el impacto del Trabajo de Síntesis en las representaciones sociales del alumnado con el fin de validar el material curricular diseñado a través del aprendizaje logrado. La investigación se iniciaba con el supuesto de que la innovación planteada generaba cambios en las representaciones sociales del alumnado sobre la localidad donde vive y les permitía formarse como ciudadanos y ciudadanas conocedoras de su realidad local y de los problemas que en ella se dan.

Después del análisis de los cuestionarios, del material y de los *focus group*, se puede concluir afirmando que esta innovación ha generado cambios en las representaciones sociales de sus participantes.

Con el estudio cuantitativo de los cuestionarios iniciales y finales se inició la primera fase de la investigación y se consiguió una fotografía de las representaciones sociales previas y otra de las finales, después de la innovación. Al comparar los resultados se pudo comprobar que la mayor parte del alumnado había mejorado su percepción de su realidad, si bien a distintos niveles. De esta manera se superó el primer objetivo de la investigación. Con el análisis cualitativo se pudo interpretar y valorar el sentido de los aprendizajes realizados y los obstáculos a los mismos, y se evidenciaron las fortalezas y las debilidades de la innovación planteada, señalando los cambios en los materiales y en las actividades necesarias para el futuro.

Los resultados de esta investigación no son generalizables. Pero sí que podemos afirmar que la formación de una ciudadanía local a partir de un enfoque centrado en problemas y en actividades que pretenden orientar al alumnado hacia el futuro —su futuro y el de su localidad— es un objetivo que debería figurar en el currículum de 1º de la ESO como puerta para ir avanzando hacia una ciudadanía global.

La experimentación, y la investigación sobre sus resultados, es, en nuestra opinión, un ejemplo de la conveniencia de una formación ciudadana que busque el equilibrio entre realidades e identidades distintas, variadas, heterogéneas. Tal como afirman Santisteban, Pagès y Granados (2011, pp. 304) “el hecho de que seamos ciudadanos globales o del mundo no nos desprende de pertenecer a otras comunidades más cercanas y próximas en cuanto a nuestra identidad. En este aspecto, la ciudadanía ecológica adopta una visión pos-cosmopolita, es decir, considera que los ciudadanos son agentes de cambio a todas las escalas (local, nacional, europea, global, etc.), y por ello deben ser consecuentes con el marco territorial y político que les afecta en cada cuestión y momento; en definitiva se trata de una ciudadanía múltiple”. ¡Y esto se aprende cuando se enseña!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontana, J. 1997. *Introducció a l'estudi de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Granata, E. y Pacchi, C. 2011. *La macchina del tempo. Leggere la città europea contemporanea*. Milano: Christian Marinotti Edizioni.
- Mattozzi, I. 2014. ¿Quién tiene miedo a la geohistoria? *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 13, pp. 85-105.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Granados, J. 2011. Enseñanza de la economía y de la sostenibilidad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 295-313.
- Stopani, R. 1978. *La ricerca storico-territoriale*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.



# CIUDADANÍA GLOBAL

# CIUDADANÍA GLOBAL Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

**María Olga Macías Muñoz**

Universidad del País Vasco

E.U. Magisterio de Bilbao

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

mariaolga.macias@ehu.es

## INTRODUCCIÓN

Hablar de ciudadanía global es hablar de ser ciudadano como individuo y, con ello, ser plenamente consciente de los derechos y obligaciones que ello implica. Además, es imprescindible conocer el proceso histórico y vivencial que nos permite ejercer nuestra ciudadanía. Desde el currículo y las competencias que marcan las pautas a seguir por los profesores de Grado de Maestro en Primaria, quedan registrados los pasos para una educación para la ciudadanía que pocas veces genera un aprendizaje significativo, más allá de conocimientos históricos de hitos e instituciones en el devenir democrático de los pueblos. Hay que tener en cuenta que se está formando a los educadores de las futuras generaciones de ciudadanos en un mundo cada vez más globalizado, en el que pugnan visiones muy dispares sobre qué es la ciudadanía. La misma transmisión de valores sociales emerge como un pilote más en torno al que se articula este concepto.

En esta comunicación se defiende el uso de la memoria histórica, de la memoria colectiva, como un instrumento que focalice la generación de competencias sobre la ciudadanía global. No por ello se quiere arrinconar los hechos históricos que se refrendan desde el análisis científico, es más, se propone la combinación tanto de la memoria histórica como de la Historia en una necesidad de fraguar un concepto holístico de ciudadanía global. Los acontecimientos históricos serían el armazón donde encajar la memoria. Tal y como Halbwachs (1995) indica, mientras que la Historia es externa, periódica y comparativa, la memoria es interna e irregular y se construye por semejanzas que generan identidad. La memoria histórica es una apuesta por el recuerdo como experiencia individual y colectiva que al mismo tiempo reivindica la diversidad dentro de una globalidad de la que formamos parte. Una campaña publicitaria hacía referencia a que somos ciudadanos del mundo y este eslogan nos recuerda que la singularidad, la pluralidad y la globalidad son facetas todas ellas de un mismo prisma.

El trabajar con los estudiantes de grado la memoria histórica, es desarrollar unas competencias que los futuros egresados podrán aplicar en sus trabajos como educadores de Primaria.

Pensar en una didáctica de la memoria histórica posibilita a los estudiantes la construcción y problematización de su propia conciencia como ciudadanos globales. Al mismo tiempo, con la utilización de la metodología activa basada en el aprendizaje por proyectos, se pretende orientar a los estudiantes de grado no solo en el significado que tiene educar actualmente en la memoria, sino también en el significado que tiene enseñar y aprender memoria histórica en las Ciencias Sociales y, en particular, cuáles son las posibilidades que esta disciplina ofrece a la memoria histórica como eje articulador para que desarrollen su propio constructo de qué es ser una ciudadana y un ciudadano global.

### UN ENFOQUE GLOBAL PARA UNA REALIDAD GLOBAL

Una de las principales dificultades con la que nos encontramos a la hora de trabajar con la Educación para la Ciudadanía Global (EPCG) es la diversidad de tratamientos y enfoques que se le ha dado y que se le da a esta dimensión educativa. El mismo término *global* indica la complejidad de aunar conceptos, métodos y estrategias muchas veces incluso excluyentes y contradictorios. Queremos empezar este estudio con una referencia global a una realidad global y esta aproximación nos la brindan las conclusiones de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) que se celebró en Nagoya (Japón) en noviembre de 2014. Con la presencia de 76 representantes de nivel ministerial de los Estados miembros de la UNESCO, muchos de ellos ministros de Educación de sus respectivos países, esta conferencia recapitulaba y ponía fin a la “Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible”. Los problemas surgidos por la desigualdad social y agotamiento de los recursos llevaron a la UNESCO a desarrollar un programa decenal en el que se conjugaran los principios de Educación para el Desarrollo (sostenibilidad medioambiental y económica) con los de la Educación para la Ciudadanía (EPC) (justicia social y valores democráticos) en lo que se llamó “Educación para la Ciudadanía Global”. En su nacimiento se consideró que la EPCG era, desde el punto de vista educacional y pedagógico, un instrumento crucial para dar respuesta a los problemas y contradicciones que surgían del advenimiento de la globalización y que contribuiría al aprendizaje de aquellas competencias necesarias para convivir de un modo más justo, sostenible y solidario (UNESCO, 2015).

Naciones Unidas lleva durante los últimos años promoviendo activamente el concepto de ciudadanía global. En el mundo interconectado actual los retos que se nos presentan requieren soluciones que trasciendan las fronteras y que vayan más allá de la comprensión convencional de identidades basadas en las nacionalidades. La comunidad mundial necesita de ciudadanos capaces de contribuir de manera más significativa a la resolución de los retos del siglo XXI que surgen de procesos interconectados. Por esta razón UNESCO reconoce que fomentar la ciudadanía global es una de las prioridades de la educación para el desarrollo sostenible.



Entre los participantes de los talleres organizados en la Conferencia de Nagoya surgió la necesidad de definir el concepto de ciudadanía global de una manera más significativa. Para Carlos Torres, de la UCLA, es necesario una EPCG que garantice la justicia social en este mundo interdependiente e identifica tres patrimonios comunes globales: nuestro planeta, la idea de la paz mundial y la igualdad entre las personas. Por lo tanto, hay que garantizar la justicia social en defensa de este patrimonio común global dentro de un marco en el que la EPCG se centre más en las virtudes y bienes comunes, como la tolerancia, como un mínimo cívico. Torres reconoce que lo que para algunos pueda parecer una *utopía* no es otra cosa que un viaje hacia adelante en pos de unos objetivos globales que nos afectan a todos (Huq, 2014a y 2014b).

Dentro del mismo foro, Miguel Silva, Gerente de Educación Global del Centro Norte-Sur del Consejo de Europa, se centró en cómo la educación global puede ayudar a desarrollar estrategias y capacidades para el desarrollo sostenible, que lleven a fomentar la ciudadanía global. Dentro del ámbito de la educación formal, la escuela debe de ofrecer una educación integral que abarque la creciente interconexión entre las realidades locales y globales y que permita a los estudiantes comprender los problemas del mundo y que, al mismo tiempo, los empodere con conocimientos, habilidades, valores y actitudes deseables para los ciudadanos del mundo con la finalidad de que hagan frente a los diversos problemas globales. De esta forma, los estudiantes pueden comprender las complejidades del mundo, ser conscientes de las contradicciones e incertidumbres y darse cuenta de que no existe una solución unidimensional para problemas complejos. Se trata, por lo tanto, de fomentar facultades perceptivas múltiples y una aproximación crítica a estos problemas, ya que esto ayudaría a los alumnos a comprender la diversidad cultural y a conseguir que se pueda alcanzar la mutua comprensión. En resumen, la EPCG puede ayudar a comprender y fomentar la empatía y habilidades interculturales en la comunicación, mientras que su metodología puede crear un entorno de aprendizaje basado en el diálogo, la escucha activa, el respeto a otras opiniones y la asertividad constructiva. En este contexto, la EPCG promueve los principios de pluralismo, la no discriminación y la justicia social, además de crear las bases para una ciudadanía global consciente de las realidades globales y comprometida con un mundo sostenible basado en el diálogo y la cooperación, al tiempo que comparte valores comunes humanos, sociales y económicos (Huq, 2014a).

Para finalizar este apartado, en las conclusiones de la Conferencia de Nagoya la presidencia de la misma remarcó que los valores democráticos deben de servir como principios rectores para la teoría y la práctica educativa, al mismo tiempo que indicaba que para la mejora de la educación de calidad y fomentar la ciudadanía global, lo esencial era crear espacios para el diálogo reflexivo y el pensamiento crítico. La educación es la base fundacional no solo para una sociedad sostenible y de ciudadanía global, sino también para un cambio de mentalidad y de la comprensión de la ciudadanía, en la que los ciudadanos globales deberían de ser educados para poder aplicar el concepto a nivel mundial, para ser ciudadanos del mundo (Huq, 2014a y 2014b).

## LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL, LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA MEMORIA HISTÓRICA

Después de este enfoque global es necesario adentrarnos en el papel que juegan las Ciencias Sociales (CCSS) dentro de la EPCG. En el anterior apartado se ha abordado la globalidad como un fenómeno complejo y que tiene que estar presente en el sistema educativo, en sus vertientes de sostenibilidad y justicia social a través del aprendizaje de los valores democráticos. En primer lugar, uno de los objetivos básicos de las Ciencias Sociales y, en particular, de la enseñanza de la Historia, ha sido dotar a los alumnos de la competencia social y ciudadana. La escuela, la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales forman un conjunto al servicio de la formación ciudadana (Pagès y Santisteban, 2010). García (2007) va un paso más adelante y cuando se plantea si la EPC es excluyente de la educación política, defiende que la educación para una ciudadanía democrática tiene como objetivo formar ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables y que la base de esta educación son los Derechos Humanos. Por lo tanto, la EPC demanda una socialización política, que los individuos adquieran la capacidad de influir en las formas en las que se reproduce la sociedad desde el ejercicio de las libertades políticas y civiles, ya que la participación política es necesaria para defender los principios de la sociedad democrática.

En segundo lugar, frente a las dudas que plantea la educación planetaria y el discurso de la calidad de la educación en un marco de globalización, más allá del modelo neoliberal se apuesta por la premisa de “pensar globalmente, actuar localmente” de donde se ha acuñado el término de educación *glocal* (Ruiz, 1996; Vilarrasa, 2002; Moreno y García-Pérez, 2013). Vilarrasa junto a Vilarrubias (2003) indican que la participación e interacción social deben realizarse a partir del medio local para comprender las experiencias vividas. Es decir que hay que partir del estudio de los problemas locales para entender las interacciones de lo local y de lo global. En esta línea Griera, Peraza, y Rifá (2005) hablan de repensar la educación, intervenir en la estructura *micro* (vida y práctica cotidiana) para ir influyendo poco a poco en las estructuras *macro* donde se producen los cambios más significativos, tales como la relaciones de género o la interculturalidad y la heterogeneidad. Para López (2005) existen una serie de *valores compartidos* (libertad, equidad, tolerancia y solidaridad) que mantienen unidas a nuestras sociedades y sostiene que el objetivo fundamental de la educación es inculcar y consolidar hábitos de ciudadanía activa que impulsen al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia a la comunidad global.

Heinberg (2010) considera la EPC como un estudio de los problemas sociales y que, por lo tanto, constituye una prolongación de la Historia. Para este autor, la transmisión de la Historia y el trabajo de recuperación de la memoria que implica, plantea, además, enormes problemas cuando nos limitamos sólo al juicio moral de los hechos acontecidos. La cuestión es cómo enseñar hoy en día el pensamiento crítico como método de acceso a la inteligibilidad de la

Historia del presente. Heinberg aboga por la necesidad de optar por la ciudadanía del distanciamiento y la acción para el presente y para el futuro.

Adentrando en este tema, López Facal subraya que la dimensión histórica es inseparable de la formación de los ciudadanos puesto que comprender la naturaleza del conocimiento histórico constituye una herramienta de primer orden para poder adoptar una posición social coherente con los valores democráticos (2007, 2012). Este autor, analiza junto con Armas (2012), la contribución de las CCSS a la ciudadanía democrática a través de la conciencia histórica y de las vivencias personales, en definitiva, a través de la memoria histórica. Utilizar la memoria histórica como un recurso didáctico ayuda no sólo a identificarse con el estado/nación sino también con la civilización democrática universal. Ayuda también a forjar identidades mediante la búsqueda de analogías (pasado/presente) que dan sentido al aprendizaje y contribuye a la conciencia histórica del alumno. Las CCSS, en este caso, aportan la racionalidad crítica necesaria para la participación cívica en la que se integra la conciencia histórica y para aprender a gestionar los conflictos de una manera democrática. En definitiva, las CCSS y la EPC tienen el mismo objetivo, formar ciudadanos.

Con relación a este tema, Pagès (2008) indica que hoy no se pone en duda que la memoria y la Historia comparten su interés por el pasado y por la necesidad de mantener vivo el recuerdo de determinados hechos históricos. Este autor reseña los trabajos del Consejo de Europa en los que se diferencia “Enseñar la memoria” y “Enseñanza de la historia”. Dentro de los programas que recoge cada apartado se establece claramente que enseñar la memoria significa prevenir futuros peligros sensibilizando a los alumnos con ejemplos del pasado. Sin embargo, para este autor, en la enseñanza de la Historia no siempre se puede alcanzar un equilibrio entre “una legítima emoción” y “un planteamiento científico y objetivo” de los acontecimientos que se enseñan y se aprenden, ya sean hechos traumáticos o cotidianos. Tanto Pagès como Santisteban (1994) consideran que dentro del aula, la relación entre las fuentes orales y la memoria histórica permiten presentar los contenidos históricos como un estudio vivo del pasado. Las fuentes orales ayudan a avanzar desde la historia personal a la historia familiar, y desde ésta a la historia colectiva. Para Mattozzi (2008) introducir la memoria en el ciclo de la enseñanza y su comprensión a través de diferentes actividades, puede contribuir a la formación de la conciencia histórica y de las habilidades cognitivas. Sin embargo, para este autor, un problema didáctico que se plantea es el que concierne al análisis de los obstáculos y de las dificultades además de los medios y de los modos para construir conocimientos históricos más estables. La solución depende, ante todo, de la calidad de los conocimientos, su estabilización y su transformación en memoria colectiva. Por lo tanto, la Historia como disciplina puede inspirar de qué modo incluir la memoria en el campo didáctico para que pueda beneficiar el objetivo de promover eficazmente la formación del ciudadano culto, consciente y competente en tanto que dotado de memoria como capacidad para recordar los conocimientos históricos aprendidos y volverlos disponibles para la interpretación del presente.

## UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Aunque dentro de los planes de Primaria establecidos por la Ley Orgánica de Mejora de 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 tratar los temas vinculados con esta materia de un modo transversal. Esto es factible desde un punto de vista formativo del alumnado del Grado de Educación Primaria, ya que dentro de las competencias de la asignatura del primer curso *Ciencias Sociales y su Didáctica I* 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.

Quisiera mencionar que dentro de la asignatura anteriormente citada hemos utilizado el cine documental con el objetivo de trabajar las competencias ciudadanas de esta materia y siempre me ha quedado la impresión de que los valores democráticos y el proceso por conseguirlos expuestos en estos filmes no son interiorizados por los estudiantes como parte de un aprendizaje significativo, precisamente por una carencia de lo que podemos llamar memoria colectiva o memoria histórica por parte del alumnado. De ahí surgieron una serie de preguntas con respecto al tratamiento de la memoria histórica en el aula: ¿Por qué educar en la memoria? ¿Hasta qué punto la memoria no es una reconstrucción del pasado a través del presente? ¿Cómo enseñar la memoria histórica desde las ciencias sociales a futuros profesores? ¿Qué metodología seguir? ¿Cómo hacer que los alumnos de magisterio desarrollen las competencias necesarias con relación de la memoria histórica para poder ponerlas en práctica dentro de su futura labor docente? La respuesta pasa por establecer una relación dialógica con las fuentes para crear una nueva memoria histórica más acorde con las vivencias de los grupos que con las de las élites del poder y buscar un medio que complemente las competencias marcadas por el currículo (Cuesta, 2011).

Nuestra propuesta se basa en que los estudiantes de Grado de Educación Primaria, dentro de la asignatura del primer curso *Ciencias Sociales y su didáctica I*, trabajen la competencia ciudadana global a través de la memoria histórica. La metodología a usar sería un proyecto de innovación pedagógica basado en el aprendizaje colaborativo por grupos y que se articule en torno a testimonios enriquecedores de un pasado que no aparece en las fuentes documentales llamémosle *tradicionales* u *oficiales*. El objetivo de este proyecto es que los estudiantes, a través de problemas sociales relevantes y contenidos vinculados con la realidad problemática de la sociedad actual y sus expectativas de transformación, aprendan a emitir juicios basados en los valores y los principios normativos (Ruiz, 1996). En definitiva, sería incorporar la ciudadanía global como concepto clave para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades actuales en el convencimiento de que la educación no puede ya sólo organizar su

sentido con una mirada estrecha y localista, sino que debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y explicaciones complejas (Celorio, 2007).

Los contenidos a trabajar dentro de este proyecto deben de estar orientados a la problemática actual de la humanidad y al papel predominante de los valores como contenido y fin fundamental del área, todo ello con una orientación crítica, es decir, que los estudiantes se planteen preguntas de carácter estructural sobre un sistema global que permite distintas situaciones de injusticia e insolidaridad social (Ruiz, 1996). La finalidad de una educación política democrática y crítica es la clave de la comprensión de este proceso, es decir, no solo ofrecer a los estudiantes actividades de observación de fuentes documentales, sino que comprendan y reflexionen sobre ellas y que, además, dentro de un aprendizaje significativo, desarrollen una capacidad de compromiso activo con los valores democráticos.

Los temas a tratar son amplios ya que la problemática de la ciudadanía global es compleja y aglutina diferentes facetas de la vida en comunidad. Como temas generales, los contenidos se pueden estructurar en torno a las siguientes cuestiones: la discriminación (género, raza...), los Derechos Humanos, la paz y el conflicto, las desigualdades sociales y económicas y, por último, la participación democrática. Un análisis integrador y multi-dimensional de estos temas permitirá extrapolar el aprendizaje desde la esfera local a la global.

Un esquema básico del proyecto que proponemos constaría de las siguientes fases: en primer lugar realizar una serie de actividades de comprensión y reflexión a partir de fuentes documentales; a continuación, elaborar un trabajo de síntesis y, para finalizar, efectuar lecturas de soporte. El problema que se plantea es cómo acceder a unas fuentes documentales con las que trabajar la memoria histórica como recurso para la EPCG. Un ejemplo sería el visionado de documentales con testimonios de los protagonistas de aquellos acontecimientos que se narran o la relación directa con estas personas a través de entrevistas. Dentro de las actividades de comprensión y reflexión las preguntas motores del proyecto girarían en torno a las implicaciones económicas, sociales o políticas del tema que están trabajando tanto en un plano local como global y de cómo las vivencias personales de los protagonistas influyeron también en ambos planos. A continuación, en la labor de síntesis los estudiantes confeccionarían, por ejemplo, un video o power point en el que se registrarán los hechos más significativos que se narran en el documental y entrevistar si es posible a alguna persona que haya tenido esas vivencias o similares. Para finalizar, las lecturas de soporte (documentos de la época, novelas...) ayudarán a comprender a los estudiantes cómo la memoria y los valores democráticos se transmiten a través de diversas fuentes interdisciplinares.

## CONCLUSIÓN

El tema de la EPCG es complejo con multitud de variables que obstaculizan su inclusión en los currículos oficiales de educación. Sin embargo, la EPCG no puede quedar como una asignatura pendiente dentro de un mundo que requiere una formación en valores democráticos. Los recursos para conseguir este propósito son diferentes y muy dispares, sin embargo, abogamos por la memoria histórica como un reflejo del que emerge la lucha por unos principios y unos valores universales basados en la justicia social. Los futuros docentes de Educación Primaria son los representantes de la reproducción social a la que está comprometida la escuela y, por ello, su formación como ciudadanos políticos activos en un mundo global es una labor inexcusable por parte del profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armas, X. Á. y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (71), pp. 84-92.
- Celorio, J. J. (2007). La Educación para el Desarrollo. En Celorio, J. J. y López de Munain, A. (Coord.). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa, 2007.
- Cuesta, R. (coord.) (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, pp. 15-30.
- García, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Griera, M. M., Peraza, C. y Rifá, J. R. (2005). El discurso de la calidad de la educación en un marco de globalización. *Aula de innovación educativa* (141), pp. 15-20.
- Halbwachs, M. (1995). "Memoria colectiva y memoria histórica". *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, p. 69.
- Heimberg, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17 (64), pp. 48-57.
- Huq, M. (2014a). Ciudadanía Global: el despliegue gradual de un nuevo concepto. *Fostering Global Citizenship*, 14 de noviembre 2014. Accesible en: <http://www.fostering-globalcitizenship.net>
- Huq, M. (2014b). El largo viaje hacia la Ciudadanía Global. *Fostering Global Citizenship*, 14 de noviembre 2014. Accesible en: <http://www.educationforglobalcitizenship.net>



- López Facal, R. (2007). Educar para un mundo sustentable. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, pp. 52-62.
- López Facal, R. (2010). Ciudadanía. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 5-7.
- López, E. (2005). Nuevas pistas para la formación cívica europea en los recientes documentos de la Unión (2003-2004). *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 11 (45), pp. 73-83.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13 (55), pp. 30-42.
- Moreno, 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, pp. 9-16.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13 (55), pp. 43-53.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1984). “Elements per a un ensenyament renovat de les Socials, Procediments amb fots primàries i aprenentatge de la història”. En *I Jornades de Didàctica de las ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (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*, 17 (64), pp. 8-18.
- Ruiz, J. M. (1996). Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de Ciencias Sociales (ESO). *Aula de Innovación educativa*, 51, pp. 47-50.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.
- Vilarrasa, A. (2002). El medio del ciudadano del siglo XXI. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8 (32), pp. 41-49.
- Vilarrasa, A. y Vilarrubias, P. (2003). La educación es transformación. Apuntes del Forum Mundial de Educación de Porto Alegre 2003. *Aula de Innovación Educativa*, 12 (121), pp. 77-81.



# DE LA IDENTIDAD LOCAL A LA CIUDADANÍA GLOBAL: EL TRABAJO CON LAS ESCALAS EN CIENCIAS SOCIALES

**José Antonio Pineda Alfonso**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla  
apineda@us.es

## DE LO LOCAL A LO GLOBAL: EL TRABAJO CON LAS ESCALAS

En los últimos tiempos se ha trabajado, dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el concepto de ciudadanía global o planetaria (Bonal, Tarabino-Castellani y Verger, Comp., 2007). Por otra parte, también han proliferado los estudios y propuestas sobre la recuperación de la memoria histórica y la identidad comunitaria (Errazkin Agirrezabala y Martínez Rodríguez, Coord., 2012). Pero, tanto en un caso como en otro, aunque aparecen en los currícula de todos los niveles educativos, en la práctica no se concretan en las programaciones y no tenemos información suficiente acerca de cómo se desarrollan en las aulas (Sant Obiols, 2013).

En efecto, tanto en el currículum de la formación de maestros como en los de Educación Primaria y Secundaria aparecen con profusión las alusiones a la ciudadanía global, crítica y participativa, si bien estos conceptos no terminan de plasmarse en contenidos y propuestas concretas (Rodríguez Marín y Moreno Fernández, 2015). El reto que se plantea en estos momentos es cómo vincular e integrar las distintas escalas de la ciudadanía en un mundo que, por una parte parece amenazado por el proceso de homogeneización y por la pérdida de las identidades locales, y, por otra, está urgido por problemas globales que escapan a la intervención y a la capacidad de decisión local<sup>1</sup>.

Además, uno de los obstáculos de carácter cognitivo que encontramos en la enseñanza de los conceptos de las ciencias sociales, es la dificultad para manejar abstracciones como el concepto de “lo social” o “lo global”, pues el pensamiento de sentido común que predomina en nuestros alumnos sólo concibe la escala local, los fenómenos experienciales cercanos y las relaciones sociales en las que están inmersos. En este sentido, numerosos estudios han puesto de manifiesto la concepción de la autoridad política “personalizada” que funciona como una representación social y como obstáculo para la comprensión de los fenómenos sociales (Riviere *et al.*, 2004; Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Castorina, 2007). Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que la personalización está asociada al rol social que desempeñan

---

<sup>1</sup> Véase la revista *Global Education Magazine*.

los individuos y a la intencionalidad como factor explicativo de los fenómenos históricos y sociales vinculado a los hechos políticos (Carretero *et al.*, 1994; Hallden, 1994).

Desde la perspectiva de las “representaciones sociales”, la personalización de los hechos sociales e históricos se explicaría por un proceso de apropiación de creencias que se han ido construyendo en la comunicación social y que son muy resistentes a ser modificadas en los procesos de enseñanza (N. Lautier, 1977; Lenzi y Castorina, 1999/2000, pp. 210-221; Lenzi y Castorina, 2000; Lenzi, 2001; Kohen, 2005; Castorina, 2005).

Estas creencias giran en torno a una serie de hipótesis: la sociedad está formada por relaciones individuales y personales no institucionalizadas; los actos de autoridad son personalizados y responden a un jefe máximo; algunos individuos protegen a otros, es decir, unos tienen autoridad sobre otros o los cuidan; el mundo social implica una armonía sin conflicto entre intereses colectivos; los conflictos sociales se reducen a conflictos entre individuos, las relaciones sociales aparecen naturalizadas ya que suceden en un orden independiente de la intervención humana (Lenzi, 1998; Lenzi y Castorina, 2000).

Desde este punto de vista, las experiencias adquiridas en las relaciones sociales cotidianas configuran un conocimiento basado en creencias de sentido común, pero esto no impide la actividad reconstructiva de los objetos sociales que hacen los sujetos a partir de aquellas representaciones, ni la originalidad de las nociones alcanzadas en el esfuerzo intelectual.

Una herramienta didáctica para salir de este callejón sin salida puede ser el trabajo con las escalas. Éstas permiten transiciones conceptuales entre las personas y las funciones sociales que desempeñan, de hecho para Delval (2000a) el objetivo de la enseñanza de lo social sería llegar a concebir a las autoridades gubernamentales, no en tanto personas, sino en tanto representantes institucionales, y por tanto sus actuaciones se hallan institucionalizadas a través de cargos preexistentes establecidos en normas constitucionales que las regulan.

Se trataría, por tanto, de utilizar los fenómenos observados y vividos a escala de las relaciones y experiencias cercanas, para establecer analogías y metáforas que nos permitan comprender los fenómenos a escala social, y esto ha obligado a revisar el marco clásico del *conceptual change*, dando origen al campo de las *conceptual metaphors* (Treagust y Duit, 2015). Según esto, las metáforas y las analogías son principios fundamentales del pensamiento y la acción cotidianas que pueden ser utilizados como herramientas didácticas (Duit, Gropengießer, Kattmann, Komorek, y Parchmann, 2012; Fuchs, 2013). Esto significa que no podemos conocer la sociedad y su historia sin las metáforas sociales porque constituyen una parte del sentido común históricamente constituido. Sin embargo, la cuestión parece ser que las metáforas y analogías que subyacen al fenómeno de la personalización posibilitan tanto como limitan la formación de conceptos sociales (Delval, 2000a y b; Lenzi *et al.*, 2005).

Para hacer frente, desde el punto de vista didáctico, a estos mecanismos simplificadores tan resistentes al cambio, hemos considerado los conceptos de “rol” o “función social”, “liderazgo

social”, “organización social” o “institución” como mediadores conceptuales que ayudan a pasar de la escala de la fenomenología individual a la escala de lo social. En esta *psychological cognition* el paso de lo psicológico a lo social no dependería del número de actores participantes sino del tipo de relaciones que se establecen entre ellos, pues el elemento crítico, y lo que caracteriza a los fenómenos sociales, es la existencia de relaciones institucionalizadas que trascienden a las personas, y que se establecen entre tipos de actores sociales (médico, maestro, jefe, empleado, etc) (Berger y Luckman, 1967).

K. Lewin (1935, p. 141) ya observó cómo la colectividad podría proporcionar material para la caracterización de la posición y del papel del individuo dentro del grupo. En este sentido se adelantaba a lo que más tarde señalaría Pichon Riviére, el comportamiento de un individuo podría ser tratado como un síntoma de ciertas propiedades del grupo. J. Marías (1985, p. 43) también se refería a este hecho cuando señalaba “la tentativa de interpretar sociedades como *hombres* a escala mayor, ha gravitado pesadamente sobre el intento de comprender las realidades colectivas... pero hay otro riesgo aún más grave: interpretar esas realidades como si no tuviesen que ver con la vida humana, de manera *impersonal*. Y esta es la tentación de nuestro tiempo”.

Concretamente, el paradigma de la *embodied cognition* podría arrojar alguna luz sobre esto, pues está basado en la comprensión de cómo la gente construye sus subjetividades, y esto significa reconocer los patrones inconscientes y automáticos de comprensión y pensamiento, así como la importancia de los límites de la racionalidad consciente (Parker, 1996). Recientemente Fishman y Haas (2012) han planteado la utilización de este modelo para vencer las limitaciones de una educación para la ciudadanía fijada en modelos simplistas y dualistas del “bien contra el mal” o de perspectivas humanitarias. La utilización de estos instrumentos permite programas de educación ciudadana que unen las vidas de los estudiantes, tanto en la escuela como fuera de ella, a través de la participación en actividades auténticamente democráticas (Battistoni, 2004).

Así pues, parece inevitable la utilización de la analogía y la metáfora, pues la propia persona, el propio cuerpo, y la propia experiencia se constituyen en el eje de la comprensión de los fenómenos colectivos. Las evidencias en este campo son numerosas, pues se personaliza la nación cuando se habla de la *madre patria* o los *padres de la patria*, y se utilizan metáforas médicas del cuerpo y analogías de sus partes cuando hablamos de la *nación enferma*.

Los autores plantean el concepto de *governmentality* en educación, que puede ser entendido por el análisis de metáforas a través de las experiencias vividas por los individuos. Por ejemplo, la metáfora del Padre Estricto, en sistemas competitivos y ordenados, basados en pruebas estandarizadas (Grubb y Lazerson, 2004), es dominante en muchas parcelas de la vida diaria (Haas y Poynor, 2005), pues hay pocas situaciones en la vida de los ciudadanos modernos que no funcionen con una jerarquía basada en distintas formas de disciplina y castigo, donde la des-

igualdad es la norma. La idea de la *embodied cognition* es que no es posible pensar en una ciudadanía basada en un ciudadano incorpóreo, la ciudadanía no puede ser entendida sin la comprensión de nuestros modos de pensar prototípicos y metafóricos (Fishman y Haas, 2012).

## UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UN BARRIO DE SEVILLA

En este marco, presentamos una experiencia didáctica desarrollada en un Instituto de Enseñanza Secundaria con un grupo de alumnos de 4º de ESO, en el área de Ciencias Sociales, centrada en la utilización de la enseñanza de la Historia para promover la recuperación de la memoria colectiva en un barrio de la periferia de la ciudad de Sevilla signado por la exclusión. Se trata de un espacio de frontera, fragmentado además internamente por el conflicto social y racial, y desde sus orígenes marcado por la segregación económica y por la dialéctica campo-ciudad (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2013 y 2014). Todo esto ha configurado una identidad comunitaria caracterizada por el estigma de la marginalidad, la cual tiene como correlato el autoconcepto negativo, y la escasa autoestima y capacidad de participación que observamos en nuestros alumnos (Oraisón, y Pérez, 2006).

El barrio está situado en el Distrito Este de la ciudad de Sevilla, en el límite de su término territorial, y con un marcado carácter periférico desde el punto de vista espacial y social. En los orígenes, nació con la llegada de población rural de las zonas circundantes que buscaban oportunidades laborales en la ciudad. Más tarde, ya en el siglo XX, a esta segregación social y económica originaria se unió la persecución política, no en vano buena parte de la población pionera fueron presos políticos y sus familiares condenados por la Dictadura de Franco a trabajos forzados en la construcción del llamado “Canal de los Presos” (eDAP, 2008).

Nuestra propuesta curricular ha consistido en el trabajo con la identidad y la ciudadanía a distintas escalas espaciales y temporales. Se trataba de aprovechar las potencialidades de la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las demás Ciencias Sociales para convertir la convivencia en un objeto de estudio e investigación para trabajar con nuestros alumnos. A tal fin, diseñamos un proyecto curricular alternativo que tomó la forma de un “ámbito de investigación escolar”<sup>2</sup> que organizaba los contenidos de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno a problemáticas relacionadas con el conflicto y la convivencia.

2 En el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000), en cuya marco se ha desarrollado tanto la experimentación curricular que describo como la investigación sobre la misma, los “ámbitos de investigación escolar” son concebidos como una manera de organizar los contenidos escolares integrando y relacionando los problemas relevantes objeto de estudio bajo la lógica del conocimiento escolar deseable; serían, pues, un conjunto de problemas socioambientales que, desde la perspectiva del alumno, son relevantes y útiles para la comprensión de la realidad, permiten integrar contenidos científicos diversos y sirven para delimitar problemáticas que pueden ser trabajadas tanto por los alumnos como por el profesor para investigar sobre su desarrollo profesional (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000). Cada ámbito de investigación se convierte, así, no sólo en un conjunto de contenidos con enfoque globalizado, sino en una serie de propuestas de actividades y en un banco de experimentación curricular.

En este empeño, el concepto de escala nos permitía tratar los conflictos y la convivencia partiendo de la escala “micro”, de nuestra vida diaria en el espacio escolar, utilizando para ello una metodología de investigación escolar en la que los alumnos, con ayuda del profesor, se planteaban cuestiones como: ¿por qué ocurren los conflictos?, ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿cómo podemos gestionar los conflictos?, ¿cómo se desarrolla un proceso conflictivo? Con esto tratábamos de vincular la problemática individual con la social involucrando los intereses personales y la experiencia vivida.

En una segunda escala se trataba de estudiar la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro escolar. Esto suponía indagar en las normas, los procedimientos y las relaciones, utilizando como fuentes de información las entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa y los documentos organizativos y curriculares del Centro, y poniendo el énfasis en la observación de las diferencias entre el discurso manifiesto y las prácticas reales que configuran un discurso latente. En esta escala era de especial interés observar el choque de culturas, la que portan los alumnos, cultura de barrio periférico, de clase y de edad, y la que representan los profesores, cultura urbana de clases medias ilustradas, desde el supuesto de que la escuela se constituye, de hecho, en un espacio de “encrucijada de culturas” (Pérez Gómez, 1995).

A escala comunitaria el objetivo era contribuir a la construcción de un autoconcepto positivo a través de la recuperación de la historia del barrio. Y a partir de aquí, vinculando los problemas del espacio cercano y del tiempo presente con los problemas, a distintas escalas, del mundo global, del pasado y del futuro. Este ejercicio de recuperación de la memoria histórica pretendía también generar orgullo de barrio, y esto pasaba por conocer que los pioneros y fundadores de la comunidad fueron hombres y mujeres que lucharon, sufrieron la represión, y a veces murieron por la libertad y la democracia y contra la dictadura. Pretendíamos potenciar una concepción de ciudadanía emancipada, y no simplemente asistida (Oraisón y Pérez, 2006), y esto pasaba por la recuperación de la autoestima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerrequisito para la participación social. Esto incluía trabajar las capacidades y competencias personales y comunitarias para hacer posible su reconceptualización a la vista de las nuevas informaciones y reflexiones.

Concluimos que, desde un punto de vista didáctico, ha resultado útil trabajar estos conceptos en la frontera entre lo individual y lo social, pues partiendo de la convivencia cercana, y del papel de sus protagonistas, se facilitaba la comprensión de la acción de los líderes y sus consecuencias a escala colectiva, rompiendo así las fronteras espaciales del aula con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battistoni, R. (2004). Teaching High-Schoolers Participatory Democracy. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70 (3), pp. 56-58.
- Berger, P. y Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Open Road Integrated Media.
- Bonal, X., Tarabino-Castellani, A. y Verger, A. (Comps.). (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., López Manjón, A. y León, J. A. (1994). Historical knowledge: Cognitive and Instructional Implications. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 357-376). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (Coord.) (2007). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban, A. (Eds.) (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vols. 1 y 2. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.
- Delval, J. (2000a). Sobre la naturaleza de los fenómenos sociales. En K. Korta y F. García Murga (Comps.). *Palabras, Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV-EHU.
- Delval, J. (2000b). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M. y Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction: A framework for improving teaching and learning science. En D. F. Treagust y R. Duit Jorde y J. Dillon (Eds.), *The world of science education: Science education research and practice in Europe* (pp. 13-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- EDAP: Documentos de Arquitectura y Patrimonio (2008), nº1, monográfico: El Canal de los Presos. Bajo Guadalquivir. Artículos disponibles en: <http://www.arquitecturaypatrimonio.com/edap01canaldelospresos.pdf>.
- Erazzkin Agirrezabala, M. y Martínez Rodríguez, R. (Coords.) (2012). *Trabajando con la memoria histórica en el aula. Secuencia didáctica y guía para la implementación. Sharing european memories*. Sociedad de Ciencias Aranzadi, Donostia-San Sebastián.
- Fischman, G. E. y Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36, pp. 169-196.



- Fuchs, H. U. (2013). From image schemas to narrative structures in science. A contribution to the symposium on conceptual metaphors and embodied cognition in science learning. Paper presented at the Biannual Meeting of the European Science Education Research Association (ESERA), Nicosia, Cyprus.
- García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. IV, nº 64 (15 de mayo de 2000). En <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.
- García Pérez, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, nº 205 (16 de febrero de 2000). En: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.
- Grubb, W. N. y Lazerson, M. (2004). *The educational Gospel. The Economic Power of Schooling*. Library of Congress Cataloging in Publication data.
- Hallden, O. (1994). Constructing the learning task in History. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in History and the Social Sciences* (pp. 187-200). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hass, E. y Poynor, L. (2005). Issues of teaching and learning. En Fenwick W. English (Ed.). *The SAGE Handbook of Educational Leadership. Advances in Theory, Research, and Practice*. Sage Publications, Inc.
- Kohen, R. (2005). La construcción de la realidad jurídica. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lautier, N. (1997). *À La rencontre de l'histoire*. Villeneuve de' Asecq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lenzi, A. M. (1998). Psicología y didáctica. ¿Relaciones peligrosas o interacción productiva? una investigación en sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno. En R. Baquero, A. Camilloni, M. Carretero, J. A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin (Eds.), *Debates constructivistas*, 69-113. Buenos Aires: Aique.
- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: La noción de autoridad escolar y el cambio conceptual en los conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En J. A. Castorina y A. Lenzi, A. (Comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, C. (2005). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (1999/2000). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 7 (1), 125-144. Reedición en Castorina, J. y Lenzi, A. (Comps.) (2000), La formación de los conocimientos sociales en los niños. *Investigaciones Psicológicas y Perspectivas Educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A. (2001). Las concepciones de gobierno en niños y adolescentes. Un problema psicoeducativo. En M. Jorquera y J. Catalán (Eds.), *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros*. Santiago de Chile: Universidad de la Serena.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic Theory of Personality*. Nueva York: McGrawHill Book Co.
- Mariás, J (1985). *España inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid: Alianza editorial.
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006): “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Parker, W. C. (1996). *Educating the democratic mind*. State University of New York Press, Albany.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-24.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F (2013). “Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla”, En Joaquín Prats, Isabel Barca y Ramón López Facal, *Historia e Identidades Culturales*, Centro de Investigaçao em Educaçao, Universidade do Minho, pp. 490-498.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F (2014). “Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades”. *Scripta Nova, revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVIII, nº. 496 (05).
- Riviere, A., Nuñez, M., Barquero, B. y Fontela, F. (2004). La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 197-214). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Rodríguez-Marín, F. y Moreno-Fernández, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? el currículo de los grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. M.<sup>a</sup> Hernández, C. R. García, J. L. de la Montaña (Coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 307-313
- Sant, E. (2013). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Accesible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123202/eso1de1.pdf?sequence=1>
- Treagust, David, F. y Duit, Reinders (2015). On the Significance of Conceptual Metaphors in Teaching and Learning Science: Commentary on Lancor; Niebert and Gropengiesser; and Fuchs, *International Journal of Science Education*, 37: 5-6, 958-965, DOI:10.1080/09500693.2015.1025312 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1025312>

# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: UNA EXPERIENCIA CURRICULAR EN LA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**Alfredo Gomes Dias**

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa  
Campus de Benfica do IPL  
Centro de Estudos Geográficos  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa  
adias@eselx.ipl.pt

**Luísa Teotónio Pereira**

Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral  
Lisboa  
ed@cidac.pt

**Stéphane Christophe Laurent**

Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral  
Lisboa  
ed@cidac.pt

## INTRODUCCIÓN

El concepto de “Educación para el Desarrollo” (ED) ha evolucionado en los últimos cuarenta años al ritmo de los cambios que se han registrado en las relaciones políticas y económicas internacionales. Actualmente hay varios enfoques posibles, pero es esencial remarcar dos perspectivas complementarias: entender la ED como Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y reconocer en la ED/ECG el propósito de desarrollar las habilidades asociadas con el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva. Por lo tanto, la formación de los agentes sociales para participar en contextos de educación formal y no formal, en la Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), ha asumido la necesidad de desarrollar estas habilidades en los grados principales: *Educación Básica*, *Animación Sociocultural* y *Artes Visuales y Tecnologías*.

La Educación para el Desarrollo/Educación para la Ciudadanía Global (ED/ECG) está englobada en los objetivos del plan de formación de la ESELx y ha asumido una presencia formal a través de la creación de una asignatura optativa en el Grado de Educación Básica, en el año 2012/2013, que lleva por nombre “Educación para el Desarrollo”. Durante este año escolar (2015-16), esta asignatura optativa ha sido ofrecida a los estudiantes del Grado en Artes Visuales y Tecnologías, y el año que viene estará también disponible para los estudiantes de Animación Sociocultural. Con este artículo pretendemos analizar esta experiencia curricular innovadora en la ESELx, centrándonos en los siguientes puntos: (1) definir los conceptos de la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía Global que subyacen en las propuestas de formación de la ESELx; (2) describir la experiencia de formación de ED/ECG

que tuvo lugar a partir del curso 2012/2013; (3) analizar las habilidades desarrolladas por los estudiantes a partir del enfoque de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Metodológicamente, se procederá al análisis del Plan de Formación de la ESELx y de los currículos de los Grados en Educación Básica y Artes Visuales y Tecnologías, con respecto a la inclusión de este campo de formación en el ámbito de la ED/ECG. Técnicamente se llevará a cabo un análisis de contenido de los programas de las asignaturas directamente relacionadas con esta dimensión formativa, en particular en la definición de sus objetivos y contenidos. El principal objetivo es ver cómo se organiza y ejecuta curricularmente la formación inicial de los agentes sociales orientada a la Educación para la Ciudadanía Global.

La Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) ha venido desarrollando un conjunto de iniciativas con el fin de aumentar sus áreas de formación en la educación no formal y reforzar sus vínculos en la comunidad donde se inserta. En este ámbito se inscribe la creación de una unidad curricular designada como “Educación para el Desarrollo”.

A lo largo del trabajo que se ha venido realizando en la ESELx se reforzaron dos ideas fundamentales: entender la educación para el desarrollo (ED) en cuanto Educación para la Ciudadanía Global (ECG); y, reconocer en la ED el objetivo de desarrollar competencias asociadas al espíritu crítico, a la capacidad reflexiva y al ejercicio de prácticas de intervención cívica.

Con este artículo pretendemos analizar esta experiencia curricular innovadora en la ESELx, incidiendo en los puntos ya citados: (1) definir los conceptos de Educación para el Desarrollo y Educación para la Ciudadanía Global que están en la base de las propuestas de formación de la ESELx; (2) describir la experiencia de formación en ED/ECG iniciada en 2012/2013; (3) analizar el desarrollo de competencias en los estudiantes a partir de la ED/ECG, encuadrándolas en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Cuando la Escola Superior de Educação de Lisboa optó por ofrecer a los alumnos de la Licenciatura en Educación Básica una disciplina de “Educación para el Desarrollo”, en el año lectivo de 2012/2013, fue necesario construir un *corpus* teórico que sustentara la formación de los jóvenes que escogieran esta disciplina de libre elección. El concepto avanzado en la Estrategia Nacional para el Desarrollo (2010-2015), además de estar considerado más consensuado por la forma participativa en que fue concebido, fue también reconocido en sus potencialidades, considerando los objetivos formativos que se deseaban alcanzar.

Se definía educación para el desarrollo como “un proceso educativo constante que favorece las interrelaciones sociales, culturales, políticas y económicas entre el Norte y el Sur, y que promueve valores y actitudes de solidaridad y justicia que deben caracterizar a una ciudadanía global responsable” (Estrategia Nacional, 2010, p. 16). Además de esta definición,

el documento estratégico de la ED en Portugal presentaba también como finalidad “promover la ciudadanía global a través de procesos de aprendizaje y de sensibilización de la sociedad portuguesa sobre las cuestiones de desarrollo, en un contexto de creciente interdependencia, teniendo como horizonte la acción social” (Estratégia Nacional, 2010, p. 29). De esta manera, se explicitaba la ED como un proceso educativo, con objetivos definidos en el sentido de fomentar la lectura de la realidad en una perspectiva de interinfluencia entre lo local y lo global, conectados con valores de solidaridad y justicia. Ganaba forma una ED encaminada ya a una perspectiva de “educación para la ciudadanía global” (ECG), concepto que se fue reforzando al reconocer que para “comprender las cuestiones globales es necesario analizar y deconstruir una compleja estructura de procesos y contextos culturales locales/globales” (Andreotti, 2014). Esta autora, defendiendo una perspectiva de educación para la ciudadanía global “critical”, identifica como problema central, no la pobreza o el desamparo, sino la desigualdad y la injusticia, facilitando el siguiente objetivo general de la ECG: “Capacitar a los individuos para la reflexión crítica sobre los legados y los procesos de sus culturas, para que se imaginen soluciones a futuras diferencias y que asuman responsabilidades sobre sus decisiones y acciones” (p. 63). Definida así la ECG, ganaron un nuevo significado los cuatro elementos que, tal y como entiende Bourn (2015), apoyaban la Educación para el Desarrollo: la visión global, el reconocimiento del poder y de las desigualdades en el mundo, la confianza en la justicia social, el compromiso con el diálogo, la reflexión y la transformación personal y social.

Desde esta perspectiva, el concepto de ECG no es ajeno al proceso de globalización, entendido como fenómeno multidimensional: económico, político, cultural y social. Reconociendo que hoy el mundo está interconectado, los ciudadanos no pueden “dejar de ver los fenómenos en su globalidad”, o sea, “los problemas que antes estaban más circunscritos, tenían causas fácilmente identificables y, por esa misma razón, propuestas de solución también localizadas; en cambio hoy son un desafío, en el sentido de que ya no nos está permitido verlas con esta visión local”, sino asumiendo su carácter global (Coelho *et al.*, 2015, pp. 47-48).

De estos conceptos y perspectivas que enmarcan la teoría de la ECG parten tres ejes de análisis que vale la pena equiparar y de los cuales surgen las competencias a desarrollar en la formación de profesionales en los campos de la educación formal y no formal: (1) local/global; (2) participación/intervención; y, (3) conocer/actuar (Dias *et al.*, 2015).

Por lo que respecta al primer eje enunciado, se entiende que la ECG debe ser equiparada en el panorama de las interrelaciones entre lo local y lo global, de las cuales surgen principios y procesos de aprendizaje que capacitan a los ciudadanos a pensar y a actuar local y globalmente. Es de esta capacidad de reflexión y de acción de donde nacen las dinámicas de cambio a nivel individual, de comunidad y de sociedad globalizada. En cuanto al segundo eje, se considera que la ECG presupone una ciudadanía que no se limita a promover la participación cívica de los individuos en el seno de sus comunidades próximas o distantes, sino también

recrear nuevos derechos que resultan de los cambios que ocurren en las sociedades contemporáneas por la fuerza de una globalización que incrementa desigualdades e injusticias. Finalmente, el tercer eje reafirma la ECG como un proceso educativo que promueve el conocimiento y la reflexión sobre los panoramas teóricos que permiten una mayor apropiación del mundo, local y global, en que vivimos. Y, de manera complementaria, este proceso educativo ofrece nuevos significados a esos aprendizajes, motivando la intervención y la participación cívica a diferentes escalas (Dias *et al.*, 2015). Sintetizando, se considera que el conocimiento y la acción, la reflexión y la intervención pueden construirse como una base de sustentación para el enriquecimiento de los panoramas teóricos existentes y, probablemente, promover la elaboración de nuevos referentes conceptuales.

A partir del esbozo de este panorama conceptual construido en torno al término de “educación para la ciudadanía global” es posible identificar dos núcleos de competencias que importa desarrollar en la formación inicial de profesores y educadores, sea en el ámbito de la educación formal, sea en la no formal: (a) analizar y reflexionar sobre la realidad; (b) intervenir en movimientos de transformación social. La primera competencia presupone el *conocimiento* de las redes de interdependencia política y económica a nivel mundial, la *capacidad* de analizar y reflexionar de forma crítica sobre lo que ocurre en el mundo, en sus diferentes escalas – local, nacional y global; la *actitud* de intervenir de forma crítica a nivel político y social, sea en campañas que incidan en temas globales, sea en redes locales, nacionales o internacionales. Por lo que respecta a la segunda competencia, colocando el énfasis en la acción, se refiere a la participación en movimientos de transformación social y presupone el *conocimiento* de los contextos, reconociendo en ellos la interinfluencia entre lo local y lo global; la *capacidad* de intervenir, partiendo del análisis crítico de las problemáticas generadoras de la desigualdad y de la injusticia; la *actitud* de intervención, promoviendo y recreando los derechos cívicos (Mesa, 2014; Dias *et al.*, 2015).

## ECG: LA EXPERIENCIA DE LA ESELX

La propuesta de iniciar una vertiente de formación en el área de la ED en la Escola Superior de Educação de Lisboa se engloba en una estrategia de ampliación de las áreas de formación, antes centrada exclusivamente en la formación inicial de profesores y educadores de la infancia. Por eso, a partir de 2006 fueron creadas tres nuevas licenciaturas dirigidas a la intervención en contextos de educación no formal: en un primer momento, las licenciaturas de *Animación sociocultural y Música en la Comunidad*; en un segundo, *Artes Visuales y Tecnologías*. Por otro lado, esta estrategia de incremento de las áreas de formación ha pasado también por profundizar lazos y relaciones con organizaciones de la sociedad civil, participando en proyectos comunes y promoviendo asociaciones.

Este trabajo que se ha venido realizando, en el que se inserta la creación de la unidad curricular de “Educación para el Desarrollo”, está enmarcado por el Proyecto de Formación ESELX donde se define que la Escuela debe afianzar “su dimensión europea e internacional, creando protocolos con diversas instituciones europeas y desarrollando relaciones de cooperación privilegiadas con los países de lengua oficial portuguesa” (Proyecto de Formación de la ESELX). Esta línea de acción está, por otra parte, determinada en los estatutos de la ESELX donde, en el artículo 3.º se afirma su vocación “para la enseñanza, la investigación, la prestación de servicios a la comunidad y a la colaboración con entidades nacionales y extranjeras en actividades de interés común” apuntando como uno de sus objetivos, contribuir “en su ámbito de actividad, en la internacionalización y aproximación entre los pueblos, destacando especialmente los países de lengua oficial portuguesa” (Estatutos de la ESELX).

A lo largo del período ya realizado, principalmente a partir de 2006, ha sido posible reconocer algunos avances que la ESELX ha registrado y que atribuimos como fundamentales para su proyecto de formación, destacando, (1) el refuerzo de la dimensión de la Educación No-Formal; (2) la integración de áreas de estudio y reflexión que apuntan al análisis a múltiple escala (micro, medio y macro); (3) la profundización de las relaciones con instituciones de la comunidad.

En cuanto a la unidad curricular de “Educación para el Desarrollo”, tuvo su primera edición en 2012/2013. Partiendo de los objetivos institucionales antes anunciados, en su génesis formaron parte dos docentes del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, de los dominios de Psicología e Historia, con experiencia en proyectos de cooperación con países africanos de lengua oficial portuguesa, como Angola, S. Tomé y Príncipe y Mozambique. Conscientes de que la gran mayoría de los futuros docentes de la Enseñanza Básica debería, muy probablemente, hacer frente durante su vida profesional a situaciones y ambientes multiculturales complejos, se consideró que una comprensión ciudadana global sería importante en su currículo de formación. Esta sería también una forma de que la Escuela se abriera a otros horizontes, contribuyendo a que los estudiantes tuvieran una perspectiva más acertada de sus cursos.

En sus dos primeras ediciones, la estrategia incluyó la invitación a entidades externas para que compartieran su intervención en sus aulas, creando así puentes con otros contextos, visiones y actividades. El Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) fue una de las organizaciones invitadas, contribuyendo en la definición de algunos conceptos clave —concretamente el de “Educación para el Desarrollo”— habiéndolo hecho en articulación con la presentación de la Estrategia Nacional de Educación para el Desarrollo (ENED), enfatizando sus raíces, fundamentos y potencialidades. En la tercera edición (2014-2015), se optó por una nueva estrategia para abordar las problemáticas asociadas a la ECG: los estudiantes fueron invitados a visitar las organizaciones, en vez de ser éstas recibidas en las aulas. En primer lugar, fueron identificadas tres organizaciones (Graal, Fundação Gonçalo da Silveira y CIDAC) con experiencia de trabajo en ED. Posteriormente, fue elaborado con los/las alumnos/as un guion de cuestionario y, finalmente, fueron preparadas y realizadas las visi-



tas. Al final, cada grupo de trabajo elaboró y presentó una síntesis de los aprendizajes obtenidos durante este transcurso pedagógico. El resultado fue evidenciado meses más tarde cuando, en el ámbito de la conmemoración del “Día de la Escuela”, en mayo de 2015, una alumna testimonió públicamente el valor de lo que había aprendido, descubierto y comprendido, estableciendo conexiones, ya sea con su vida en cuanto a ciudadana, sea con su área profesional.

La implicación del CIDAC en el trabajo de la ESELx en el capítulo de la ECG se reforzó durante este mismo año lectivo gracias a la participación conjunta en un proyecto de investigación sobre la acción en ED en Portugal —“Sinergias ED: conocer para actuar mejor”— coordinado por la Fundação Gonçalo da Silveira y por el Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, teniendo como objetivo crear oportunidades y condiciones para la conexión entre la investigación y la acción en la producción de conocimiento en ED y sistematizar y profundizar en el conocimiento relevante para la capacitación de actores de ED.

Durante este proyecto, con la participación de colegas de la ESELx y del CIDAC, se inició un proceso de reformulación de la unidad curricular “Educación para el Desarrollo” de modo que fuera posible ofrecerla en las cuatro licenciaturas de la ESELx. Así, en 2015-2016, la unidad curricular ya contó con alumnos de las licenciaturas de *Educación Básica y Artes Visuales y Tecnologías*, estando prevista, en 2017-2018, la participación de alumnos de la licenciatura en *Animación Sociocultural*.

Esto sólo fue posible debido a un proceso de reflexión y análisis participado de la coordinación de los diferentes cursos y con la colaboración activa de los colegas del CIDAC, del cual resultó la renovación de la ficha de unidad curricular, donde están definidos sus nuevos objetivos. Así, fueron concebidas tres finalidades formativas: (i) desarrollar la capacidad de leer la realidad social para intervenir en ella mejor; (ii) asumir una práctica de ciudadanía ausente en la interdependencia entre lo local y lo global; (iii) promover la capacidad de intervenir en la perspectiva de la ciudadanía global junto a sus futuros públicos. A nivel de objetivos, la ficha de unidad curricular ya prevé,

- definir los conceptos de Educación para el Desarrollo y de la Educación para la Ciudadanía Global;
- conocer el marco histórico que hizo nacer los conceptos y las prácticas de la ED y de la ECG;
- reflexionar sobre las relaciones políticas y económicas internacionales, en particular, lo que respecta al comercio internacional;
- conocer las orientaciones nacionales e internacionales para la ED y la ECG;
- conocer actores nacionales de ED y ECG;
- crear acciones de ED/ECG en el ámbito de intervenciones locales y comunitarias;
- problematizar la creación entre ED y ECG y la educación artística, la educación formal y la formación de agentes sociales.



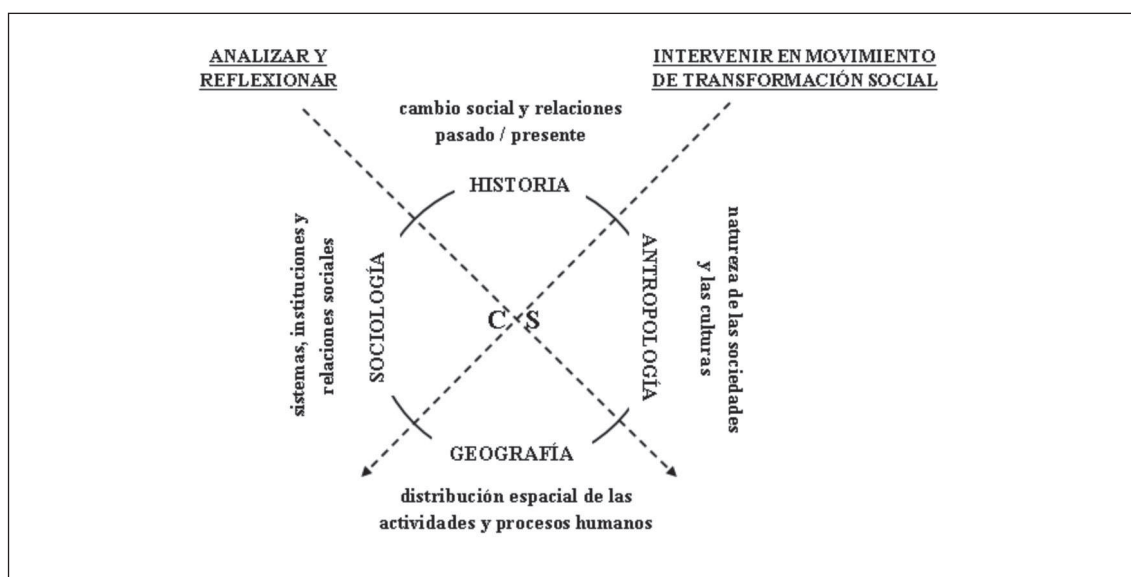
Desde el punto de vista metodológico, se aprovecharon experiencias anteriores invitando algunas instituciones a compartir con los estudiantes, en el aula, sus experiencias de trabajo en ED/ECG y promoviendo una visita a las instituciones, siguiendo un guion previamente elaborado por profesores y estudiantes. El resultado de este último trabajo fue, al final de la UC, presentado ante un gran grupo en las aulas.

## EGC: COMPETENCIAS DE FORMACIÓN Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

De acuerdo con las finalidades y los objetivos generales definidos para la unidad curricular de “Educación para el Desarrollo” de la ESELx, se ha afirmado la intención de desarrollar las dos competencias anteriormente enunciadas que están en el centro de la ECG; analizar y reflexionar sobre la realidad social e intervenir en movimientos de transformación social, ambas contribuyendo a la formación de una consistencia y prácticas ciudadanas.

El trabajo realizado en torno a estas dos competencias formativas, en el ámbito de la ECG, se incluye en el campo de las Ciencias Sociales en cuanto estudio centrado en el ser humano, en cuando ser social, que interviene en el medio donde vive, tanto en el pasado como en el presente (Garrido, 2004). Es en esta definición alcanzada de Ciencias Sociales dónde se integra el *corpus* conceptual y metodológico de la ECG sobresaliendo, en primer lugar, su carácter interdisciplinar (Fig. 1).

**Figura. 1. Competencias de la Educación para la Ciudadanía Global y Ciencias Sociales**



Fuente: Adaptado de Ortiz, 2009.

Así, por lo que respecta a la capacidad de analizar y reflexionar sobre la realidad, ésta exige la movilización de conocimientos y saberes que garanticen la apropiación de sus múltiples significados, sea por la manera de abordarlo en diferentes escalas espaciales, limitadas por la influencia entre lo local y lo global, sea por el reconocimiento de su dimensión histórica, indispensable para identificar las causalidades múltiples asociadas a los fenómenos que son objeto de estudio en el ámbito de la ECG.

De esta manera, escogiendo sólo cuatro de las múltiples disciplinas que es posible movilizar —Historia y Geografía, Sociología y Antropología— pueden ser reconocidas las líneas de análisis que, cimentando todas las Ciencias Sociales, se encuentran también en el centro de los estudios que vale la pena realizar en el ámbito de la ECG: los cambios en las relaciones humanas y la reinterpretación de las relaciones entre los acontecimientos pasados y presentes; la naturaleza de las sociedades y las culturas de los diferentes grupos humanos; las actividades y los procesos humanos en su distribución espacial, así como la integración de los elementos culturales, bióticos y físicos; y, los sistemas e instituciones sociales, así como las relaciones entre los individuos y las instituciones y entre las instituciones políticas, económicas y sociales (Ortiz, 2009).

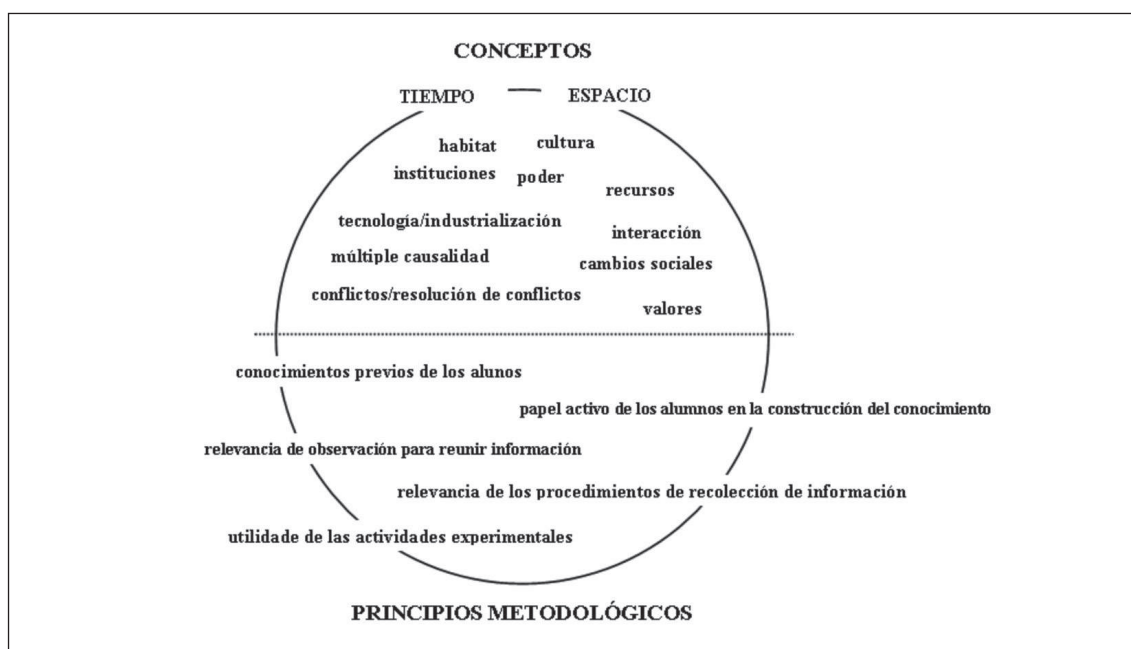
Este carácter interdisciplinar de las Ciencias Sociales significa, en última instancia, la garantía de la complementariedad del conocimiento, para explicar mejor los fenómenos sociales en su totalidad. La realidad social es compleja y pluridimensional, y, por eso, susceptible de ser abordada de diferentes maneras por las diversas disciplinas que integran las Ciencias Sociales (Wallerstein, 1996). Recuperando el concepto de “hecho social total”, el cual nos ayuda a comprender la complejidad de la realidad social, este no se limita a su instancia social, sino que se amplía a los niveles económico, político, ideológico, demográfico, etc. (Silva y Pinto, 2001). Para Mauss (1965), este concepto debe, entonces, ser presentado en dos perspectivas complementarias: (1) cualquier hecho es siempre complejo y pluridimensional, o sea, puede ser meditado a partir de ángulos distintos, acentuando sólo ciertas dimensiones; y (2) todo el comportamiento sólo es comprensible dentro de una totalidad, es decir, integrado en constelaciones compuestas de recursos, representaciones, acciones e instituciones sociales que intervienen en las más elementales relaciones entre personas.

Sintetizando, las propuestas de trabajo desarrolladas en la unidad curricular de “Educación para el Desarrollo” de la ESELx asumen la intención formativa de promover la capacidad de reflexionar y analizar fenómenos sociales, en su compleja totalidad, los cuales son legibles en un abordaje interdisciplinar, capaz de apropiarse del todo social.

Por lo que respecta a la segunda competencia, es decir, intervenir en movimientos de transformación social, se refiere a la promoción de una ciudadanía consciente y activa que sólo existe cuando se asumen en una praxis movilizadora de cambios sociales. En este sentido, adquiere particular relevancia el panorama conceptual y los principios metodológicos que están en la base de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Fig. 2).

La multiplicidad de disciplinas que incluyen el campo de las Ciencias Sociales-Historia, Geografía, Sociología y Antropología, y también Economía, Derecho y Ciencias Políticas (Garrido, 2004), ofrecen en su didáctica una extensa gama de conceptos que son movilizados en función de las temáticas o de las problemáticas abordadas. Sin embargo, podemos identificar dos conceptos centrales, con origen en los saberes histórico y geográfico, es decir, el tiempo y el espacio: en las Ciencias Sociales, los conceptos no son universales, por lo que sus sentidos ganan un significado más explícito cuando se refieren a un tiempo y a un espacio concreto (Ortiz, 2009).

**Figura 2. Conceptos y principios metodológicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales**



Fuente: adaptado de Ortiz, 2009.

Si, por un lado, los conceptos ayudan a definir la materia de estudio, constituyéndose como una estructura básica de conocimiento, por otro, los principios metodológicos que orientan la Didáctica de las Ciencias Sociales, se centran en los alumnos y en la construcción activa del conocimiento, contribuyen a desarrollar una consciencia ciudadana y a dar relevancia a la intervención social, en el contexto en que interactúa con los otros y con la realidad multidimensional que lo rodea. Entre aquellos principios vale la pena destacar la importancia atribuida a los conocimientos previos de los alumnos como punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos, el papel activo desempeñado por el alumno como constructor de su propio aprendizaje, y además, la observación y la utilidad experimental como instrumentos para abordar los problemas que surgen del medio (Ortiz, 2009).

## NOTA FINAL

La experiencia de creación de una unidad curricular centrada en la ED/ECG ha permitido la formación de estudiantes de diversas licenciaturas, con el fin de desarrollar habilidades que aunque yacían ancladas en la ECG, son también parte integrante de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Con la proposición de desarrollar dos competencias fundamentales —analizar y reflexionar sobre la realidad social e intervenir en movimientos de transformación social— la unidad curricular de “Educación para el Desarrollo” inscribe su trabajo en el cuerpo conceptual de las Ciencias Sociales y en los principios metodológicos que orientan su didáctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. Sinergias. *Diálogos educativos para a transformação social*, 1, pp. 57-66.
- Bourn, D. (2015). From development education to global learning: changing agendas and priorities. *Policy y Practice*, 20, pp. 18-36.
- Coelho, L. S., Mendes, C. y Gonçalves, T. (2015). Experimentando novas epistemologias: a educação para o desenvolvimento na formação inicial de professores. Sinergias – *Diálogos educativos para a transformação social*, 2, pp. 46-63.
- Dias, A., Campos, J., Vohlgemuth, L. y Martins, C. (2015). Educação para o Desenvolvimento e a Formação em ASC na ESE de Lisboa. In Abraão Costa e Carlos Costa (Coords.). *A Caminho... Animação Sociocultural, Cooperação, Desenvolvimento e Educação para a Diferença* (pp. 179-203). Vila Nova de Famalicão: APDASC.
- Estatutos da Escola Superior de Educação de Lisboa (s.d.). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado el 28 de Diciembre de 2015, en <http://www.eselx.ipl.pt/eselx/apresentacao/estatutos>.
- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). (2010). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento-IPAD.
- Garrido, M. (2004) (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mauss, M. (1965). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Press Universitaire de France.
- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. Sinergias. *Diálogos educativos para a transformação social*, 1, pp. 24-56.
- Ortiz, J. (2009). *Un modelo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. S.l.: Grupo Editorial Universitario.

Projeto de Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa (2010). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Silva, A. y Pinto, J. (2001). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Wallerstein, I. *et al.* (1996). *Para abrir as Ciências Sociais: relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.

# FORMANDO CIUDADANOS GLOBALES. POSIBILIDADES, DIFICULTADES Y RETOS EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Álvaro Chaparro Sainz  
ISEN (Centro adscrito a la Universidad de Murcia)  
alvaro.chaparro@um.es

## INTRODUCCIÓN

¿Es posible desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los preceptos de una ciudadanía global en un aula de Educación Infantil?, ¿qué metodología, estrategias, técnicas o recursos se pliegan mejor de cara a favorecer este proceso?, ¿cuáles son los elementos de la educación para la ciudadanía global que pueden ser trabajados en este contexto? Estas son algunas de las preguntas que vertebran el presente trabajo y a las que se trata de dar respuesta en la comunicación.

La construcción de ciudadanos y ciudadanas globales debe ser una responsabilidad compartida por todos los agentes sociales, sean o no profesionales del mundo educativo. No obstante, consideramos que el asentamiento de sus fundamentos principales se debe producir desde la escuela, partiendo incluso de las etapas más iniciáticas. Es por ello que necesitamos un nuevo modelo educativo, más humanista, basado en el diálogo, en la convivencia, preocupado por la justicia y, por último, abierto al entorno y al mundo. Construir ciudadanos globales es un reto de la sociedad, no exento de dificultades, al que debemos hacer frente. Un ciudadano global es aquel que reúne este gran número de premisas y pautas:

1. Participan y se comprometen de forma activa en la vida ciudadana en todos sus niveles e intentan transformar la realidad.
2. Son conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones, responsabilizándose de sus actos.
3. Se interesan por conocer y reflexionar críticamente sobre los problemas mundiales y sobre cómo interactúan en su vida y en la de los demás.
4. Respetan, valoran, celebran la equidad de género, la diversidad y tienen una mentalidad cosmopolita. Se indignan frente a la injusticia y la exclusión, luchando por un mundo mejor.
5. Son conscientes de los desafíos del mundo actual.
6. Respetan las múltiples pertenencias identitarias de las personas y de los pueblos como fuente de enriquecimiento humano.

7. Se interesan por conocer, analizar críticamente y difundir el funcionamiento del mundo en lo económico, político, social, cultural, tecnológico y ambiental.
8. Contribuyen a crear una ciudadanía activa, que combate la desigualdad a través de la búsqueda de la redistribución del poder, de las oportunidades y recursos.

Ahora bien, nuestro ámbito de actuación es la etapa infantil. Un gran número de los elementos presentes en el listado son complicados de ser trabajados en ella, no obstante, nada es imposible si se busca y aplica la metodología adecuada y se adaptan los contenidos. Una enseñanza basada en la formación de ciudadanas y ciudadanos globales tiene como principal cometido la educación para un mundo en el que nada nos sea ajeno, apostando por una enseñanza más inclusiva. Para ello, debemos desarrollar un pensamiento crítico que nos aboque a una comunidad más interrelacionada, en la que pensemos en los demás de manera amplia y profunda, tratando en las aulas las problemáticas globales del mundo y los valores cívicos y democráticos. La ciudadanía global plantea un modelo social y político respetuoso con la dignidad de todas las personas, en el que todos seamos conscientes de nuestra pertenencia a una comunidad local y global, y nos comprometamos activamente en la construcción de una sociedad más justa, sostenible e igualitaria.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es revelar la reflexión intelectual realizada por futuros maestros de Educación Infantil en materia de ciudadanía global si bien, de manera más concreta, abordando, como fuente de enriquecimiento humano, cuestiones relativas a la interculturalidad y al respeto de las múltiples identidades particulares de los individuos y de los pueblos. En numerosas ocasiones, enfrentarse a una situación de interculturalidad en el aula implica complicaciones didácticas para las que no siempre el docente está preparado. Una situación, en ocasiones problemática, que consideramos debe ser resuelta, o al menos trabajada desde etapas formativas iniciales como la universidad adelantándonos de este modo a realidades previsibles que, atendiendo a la realidad mundial, se van a encontrar en el aula los futuros profesionales de la Educación. Por este motivo, consideramos que los futuros docentes deben conocer ampliamente la realidad que les rodea, es decir, el contexto social, político, económico y cultural en el que viven, de manera que puedan estar preparados para afrontar situaciones pedagógicas reales.

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, los docentes universitarios tratamos de formar a nuestros alumnos en base al desarrollo de una capacitación reflexiva que les lleve a entender y comprender el pasado de cara a mejorar sus competencias docentes en un contexto como el actual, supeditado a continuas alternancias políticas, desigualdades sociales y mezcolanzas culturales. Los alumnos del Grado de Educación Infantil y de Primaria deben ser capaces de utilizar sus conocimientos en materia histórica de cara a elaborar una reflexión que les dote de elementos para preparar con éxito sus actividades docentes.

Según el documento de posicionamiento de Intermón Oxfam “La educación para una ciudadanía global en la Escuela de Hoy”, estamos ante la existencia de un «desafío intercultural» como



consecuencia de la globalidad de las sociedades, hoy más plurales y heterogéneas, dado que en ellas coexisten diferentes identidades, culturas y religiones. Entendemos que la diversidad cultural es una riqueza y, al mismo tiempo, un desafío educativo al que los docentes, tanto actuales como futuros, debemos hacer frente. No obstante, y pese a la evidencia de su importancia en el plano educativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje no destacan por su aplicación en las aulas universitarias en el contexto de la formación de formadores. Desde hace una década, diversas son las investigaciones surgidas en este ámbito (Lenarduzzi, 1991; Montero, 2005; Martínez, 2001; Echeverría, 2000; Calvo Buezas, 2003; Rodríguez Izquierdo, 2005; López R, 2006; Palomeros, 2006; Rodríguez, 2008), concluyendo que los docentes no están siendo formados para atender las necesidades de la realidad multicultural en los centros educativos (Gómez, 2011).

Consideramos que es tarea del docente universitario plantear a sus alumnos y alumnas de grado ejercicios prácticos que conlleven una intensa reflexión acerca de realidades sociales actuales y que cuenten con una especial incidencia en el plano educativo actual, de modo que sean situaciones que se puedan encontrar en el aula en un futuro próximo con el objetivo de motivarles, hacerles reaccionar y reflexionar sobre ellas e, incluso, sin rechazar la posibilidad de plantear realidades que nos permitan adelantarnos a futuras situaciones.

Concretamente, los docentes de educación infantil deben ser competentes en la creación de ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, desarrollando relaciones constructivas con los amigos, las familias y el entorno social y cultural, dominando las técnicas de la documentación y la observación, diseñando y desarrollando actividades de aprendizaje adaptadas al alumnado que cubran adecuadamente el currículo de la etapa, asumiendo de esta forma los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil. Atendiendo a los trabajos de Zabalza (2011), los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas y ser conscientes de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños. En relación a la investigación, los docentes aumentan sus niveles de pensamiento reflexivo después de haber sido entrenados y observados en clase; una práctica reflexiva que cuenta con la finalidad de sentir la necesidad de ser críticos para generar una práctica comprometida con la transformación y mejora social (Mir *et al.*, 2012). Hoy en día, el papel de la formación consiste en ayudar al profesor a adaptar nuevas estrategias a las necesidades de cada contexto individual, lo cual requiere que éste sea capaz de analizar los efectos de las innovaciones y de ajustarlos a su enseñanza.

## LA INTERVENCIÓN DOCENTE REALIZADA EN EL AULA

En esta comunicación se presentan los resultados y las conclusiones de una intervención práctica llevada a cabo en un aula de 4º curso del Grado de Educación Infantil de ISEN<sup>1</sup>,

1 ISEN (Centro Universitario adscrito a la Universidad de Murcia). <http://www.isen.es/>

concretamente en el contexto de la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales”, estableciendo como punto de partida las posibilidades que ofrece educar para una ciudadanía global, en torno a los principios de la interculturalidad, en el contexto de la Educación Infantil. El interés de esta intervención docente en un aula universitaria reside en la posibilidad de plantear este trabajo de investigación y de reflexión antes de que el alumnado aborde sus últimas prácticas escolares en el marco del Grado, de manera que, llegado el caso, pueda calibrar y experimentar a través del alumnado los conocimientos adquiridos en la práctica realizada.

Nuestra aportación recoge, por tanto, una experiencia docente realizada con el profesorado en formación, quienes han realizado un trabajo de investigación acerca de cómo abordar en el ciclo infantil de 3 a 6 años un proceso de enseñanza-aprendizaje que encare las posibilidades, dificultades y retos que conlleva la integración de un alumno/a nuevo/a en un aula y, por extensión, en un centro desconocido. En particular se aspira a que el alumnado afronte aspectos relacionados con la inmigración, la interculturalidad y la educación en valores (Fernández, 2006) en el contexto indicado.

El grupo al que fue propuesto el trabajo de investigación estaba conformado por cincuenta y dos alumnos y alumnas, lo que dio lugar a una entrega total de catorce dossiers, lo que supuso una media de 3,7 estudiantes por grupo. En mayor detalle, se conformaron cinco grupos conformados por cinco personas (25), cuatro grupos con cuatro personas cada uno (16), dos grupos con tres alumnos/as (6), dos grupos con dos personas respectivamente (2) y, por último, un equipo conformado exclusivamente por una única persona (1).

## CONTEXTO, OBJETIVOS Y VALORACIÓN

La experiencia docente parte del contexto social e histórico mundial actual, centrado preferentemente en la guerra de Siria y de sus consecuencias tanto sociales como humanitarias, para invitar al alumnado a sumergirse en una investigación, y su correspondiente reflexión, a través de un marco teórico centrado, de modo preferente, en la inmigración y el contacto entre culturas. A lo largo de un clase práctica (2 horas), de cara a introducir la investigación, el docente expuso, apoyándose en documentación, bibliografía y material multimedia, la realidad de miles de niños y niñas sirios que se encuentran insertos en estos momentos en movimientos migratorios que buscan alejarles de su país para acercarlos a Europa en busca de una vida más digna. De modo más concreto, se individualizó el caso en la experiencia vital de Aylán Kurdi, trágicamente fallecido en una playa de Bodrum (Turquía) tras el naufragio sufrido por él y su familia cuando apenas contaba con tres años de edad. Sin duda alguna, la llegada de Aylán a cualquier aula de educación infantil hubiese provocado la necesidad, por parte de la maestra o maestro y, por extensión del centro educativo, de hacer frente a una nueva realidad

docente. Ahora bien, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo enfrentarse a esta situación?, ¿cómo aprovechar esta ocasión para asentar las bases de una ciudadanía global?

El objetivo perseguido con esta intervención, de manera general, se limita a la búsqueda de un estímulo hacia la reflexión sobre una realidad tangible que sirva para motivar y suscitar reacciones a los futuros docentes. En un nivel inferior se persigue que el alumnado sea capaz de desarrollar sus competencias en materia de aplicación de metodologías, implementación de estrategias y diseño de actividades. A lo largo de los estudios de grado, los futuros docentes asumen responsabilidades en esta materia mediante diferentes ejercicios prácticos por lo que la insistencia sobre este particular no sería un objetivo en sí mismo, sino más bien lo que se pretende es subrayar el interés de trabajar sobre un contexto real.

La valoración que se puede realizar una vez acometida y desarrollada la práctica en el aula es positiva. Los responsables de los trabajos de investigación presentados han interiorizado la problemática planteada por el docente y han tratado de comprender otras realidades sociales, abogando por conocer los contextos en los que se sitúan personas procedentes de culturas originarias de países como China, Israel, Marruecos o Afganistán. Igualmente, cabe ser destacado el diseño de actividades que puedan ser llevadas a cabo en un aula de infantil de cara a trabajar la interculturalidad desde edades muy tempranas. De este modo, se pueden contabilizar cerca de un centenar de actividades susceptibles de ser implementadas en el aula.

## METODOLOGÍA A APLICAR

En relación a la mejor metodología que se puede aplicar de cara a afrontar el reto de trabajar la interculturalidad en un aula de educación infantil y, por extensión, de conseguir la adaptación completa del niño o niña a su nuevo entorno escolar, se debe concluir que, de manera ampliamente mayoritaria, es la metodología de proyectos la que se impone como la más adecuada para ser explotada en el espacio docente. Los motivos que acompañan esta decisión residen, de manera principal, en la posibilidad directa, por parte del alumnado, de participar de manera activa en la dinámica didáctica que tiene lugar en el aula y en el desarrollo del propio proyecto. Se trata de una metodología conjunta, donde el profesor y el alumno trabajan en concordancia con un mismo propósito, siguiendo un plan de trabajo, una ejecución del plan y, finalmente, una resolución del mismo que, en el caso que presentamos, no sería otra que la total integración al aula y a su entorno del nuevo alumno o alumna.

La metodología de proyectos busca constantemente la generación de un aprendizaje significativo y funcional, partiendo siempre de los conocimientos previos del alumnado y de sus propios intereses, lo que otorga un valor añadido al ser el alumnado el protagonista central del ejercicio pedagógico. A ello se le une la posibilidad de englobar en esta metodología todas las áreas de conocimiento o ámbitos de experiencia, lo que igualmente provoca

un enriquecimiento notable de la práctica docente, al tiempo que permite un acercamiento a los conocimientos de manera lúdica, recreativa y cercana, respetando los intereses y necesidades de cada uno de los discentes. Sin embargo, cabe señalarse cómo igualmente podemos aprovechar la ocasión de trabajar la interculturalidad para incidir sobre las habilidades sociales y normas y comportamientos cívicos que deben enseñarse en la etapa infantil, como por ejemplo: respetar el turno para hablar, levantar la mano para hablar, pedir las cosas por favor o dar las gracias.

Una de las principales lógicas de actuación que posee la metodología por proyectos es la de trabajar en grupo la resolución de problemas que puedan, de manera directa, interesar al alumno. La temática que se plantea en esta intervención educativa dota, sin duda, a los alumnos y alumnas la posibilidad de trabajar sobre un contexto que les afecta de manera directa y sobre el que deben adquirir un aprendizaje intenso y enriquecedor. Consideramos que incidir en la interculturalidad como objeto de estudio en el aula de infantil puede acarrear sobresalientes beneficios en la formación de los niños y niñas como ciudadanos. No en vano, a través de este tipo de proyecto, el alumnado estará en contacto directo con un objeto de estudio que, al mismo tiempo, y aquí radica el verdadero interés, se trata de una realidad tangible de su entorno más próximo.

Cabe indicar lo acertado, por parte del alumnado, de señalar la metodología de proyectos como la más adecuada para abordar esta problemática. No en vano, ésta posee ciertas características que se pliegan perfectamente a la temática de la intervención docente planteada. Principalmente, porque se trata de una actuación que mantiene una notable afinidad con situaciones reales; en segundo lugar, debido a su relevancia práctica; en tercer lugar por encontrarse directamente enfocada a los propios alumnos y alumnas, quienes tendrán un papel destacado en todo el proceso; en cuarto lugar por estar igualmente enfocada a un proceso, como lo es el de la integración del nuevo alumno/a al aula y; en quinto lugar, entre otras características que se podrían destacar, por su realización colectiva y su carácter interdisciplinar.

La metodología de proyectos persigue, en definitiva y de manera preferente, enfrentar a los niños a problemas reales para que éstos los resuelvan, problemas de la vida real que proporcionen un extenso campo de actuación donde se observen o analicen temas de carácter social o cultural y que susciten el suficiente interés para que se le pueda plantear a los discentes su activa participación en su resolución o estudio.

En este espacio destinado a la metodología hay destacar cómo la gran parte de los trabajos resaltan la necesidad de trabajar los aspectos idiomáticos, una frontera u obstáculo que siempre debe ser tenido en cuenta ante este tipo de situaciones sociales. Es por ello que la metodología a aplicar variará en función de este elemento. De manera regular, los trabajos de investigación que han sido objeto de análisis y estudio para la realización de esta comunicación insisten en la necesidad de acercarnos a la lengua materna del nuevo alumnado a través de sencillas fórmulas, como pudieran ser: saludos, frases de presentación, estructuras comunes

de diálogos, frases de despedida... A través de este ejercicio, por tanto, se conseguiría solventar un primer problema ante el que siempre deberemos hacer frente.

Por último, unido a la cuestión idiomática, en un destacado número de trabajos de investigación, se ha hecho incidencia a la posibilidad de trabajar con pictogramas o recursos visuales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitan superar las iniciales barreras que puedan aparecer a lka hora de establecer una comunicación. De igual manera, se destaca la importancia de contar con la presencia de algún familiar que, quizás, pueda actuar de traductor o intérprete al tiempo que facilite y haga más amistosa y agradable la integración del niño en el aula.

## ACTIVIDADES A REALIZAR

Como ya ha sido indicado más arriba, en los trabajos de investigación se han propuesto una serie de actividades que se consideran serían de gran interés tanto para los maestros/as como para los alumnos/as de Educación Infantil. En gran medida, estas actividades se encuentran diseñadas utilizando un método didáctico basado en el juego, respetando así desarrollo cognitivo del alumnado y su individualidad. Cabe indicar que, de modo general, las actividades presentadas no han sido diseñadas de manera arbitraria, sino que tienen una estructura lógica para que el alumno pueda realizarlas con facilidad, asimilando correctamente los contenidos, y de manera que se encuentren lo más organizadas posible de cara a facilitar el acceso a la información (Sanchidrián y Ruiz, 2010).

Las actividades presentadas se aproximan al centenar de modo que se hará un esfuerzo por agruparlas con la finalidad de representar de un modo más claro qué tipología de actividades son susceptibles de ser desarrolladas en un aula de Educación Infantil:

- a) Realizar una Asamblea con el objetivo de detectar las ideas previas que posee el alumnado acerca del país origen del nuevo compañero o compañera.
- b) Animar al alumnado a la dramatización o teatralización de cuentos o escenas propias del lugar de origen del nuevo compañero o compañera.
- c) Confeccionar vestimentas y disfraces para la realización de desfiles, teatros etc.
- d) Leer y escuchar cuentos, pasajes o canciones procedentes de las diferentes culturas o países de los que proceda el niño o niña.
- e) Mostrar las diferentes estancias (patio, aulas...) del centro educativo para una mejor integración.
- f) Redactar diarios o noticieros con noticias relativas a niños y niñas que hayan o estén protagonizando las mismas circunstancias vitales que las del nuevo compañero/a.
- g) Enseñar los diferentes abecedarios con el fin de detectar las diferencias entre culturas.

- h) Trabajar el conocimiento de diferentes culturas a través de otros idiomas. Posibilidad de incidir en este aprendizaje mediante el uso de saludos o frases usuales.
- i) Buscar la participación activa de las familias de todo el alumnado en las diferentes actividades con el fin de que éstas se integren igualmente en el contexto educativo del niño o niña.

Por último, indicaremos cómo el desarrollo de las actividades presentadas se produciría en la mayoría de las ocasiones de manera grupal, siendo ésta una de las principales pautas que debe ser tenido en cuenta en educación infantil y, más concretamente, en la metodología de proyectos, como se ha indicado. Del mismo modo, muchas de ellas se realizarían a través, tanto de rincones específicamente diseñados para este proyecto, como de los rincones habituales presentes en aulas de infantil de 3 a 6 años.

## CONCLUSIONES

La realización de esta intervención docente en la asignatura de “Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales” ha resultado altamente satisfactoria tanto para el docente como para el alumnado en formación. Sin duda, la posibilidad de trabajar con temas próximos y reales promueven e intensifican la motivación del alumnado para hacer frente a situaciones desconocidas y, al mismo tiempo, cercanas. Se producen de este modo procesos que llaman a la reflexión y que nos obligan a mirar a nuestro alrededor con el objetivo de entender la realidad del mundo en el que vivimos. Llevar al aula —poco importa la etapa— situaciones de identificación multiplica el interés, el compromiso y la dedicación del alumnado. Todos somos conscientes de los cambios que acontecen en la sociedad, sin embargo, estas alteraciones nunca son completas si no afectan a nuestra vida diaria, siendo en este momento que nuestros comportamientos cambian, nuestras respuestas viran y nuestra visión de la realidad aumenta y evoluciona.

Esta experiencia docente obliga, forzosamente, a un segundo capítulo en el cual la reflexión, tanto histórica como metodológica del alumnado, sea llevada al aula para facilitar verdaderamente la integración de un niño/a protagonista de esta situación. Evidentemente, esta segunda etapa no ha podido ser llevada a cabo hasta la fecha, quedando por tanto en el cajón de los deberes. Sin embargo, sí que se ha avanzado en el intenso trabajo que queda por delante en materia de formación de formadores. El alumnado actual de grado, ya sea de Infantil o de Primaria, debe afrontar realidades contextuales que le aproximen a lo que se van a encontrar una vez finalicen los estudios. El contexto social, cultural, económico o político a la hora de diseñar un proyecto o una unidad didáctica en un centro educativo resulta fundamental. Esta comunicación ha tratado de plasmar esta otra realidad, una realidad sobre la que hay que seguir insistiendo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celorio, G. y López de Munain, A. (2011). *Educación para la ciudadanía global*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Hegoa.
- Fernández Batanero, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (1).
- Gómez Barreto, I. M. (2011). *La competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Castilla La Mancha*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia
- González Alonso, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *REIFOP*, 8 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/index/digital/114>) – Consultada en: 18-12-2015
- Mir, M. L. y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 235-255.
- Palomero Fernández, P. (2014). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global en educación infantil: guía didáctica*. Madrid: Asamblea de Cooperación por la Paz, D.L.
- Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*, Intermón Oxfam, Barcelona.
- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X. y Lorenzo Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 123-137.
- Sanchidrián, C *et al.* (2010). Antecedentes fundamentales de la educación infantil. La pedagogía y la escuela maternal y familiar. En A. Mayordomo, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, (pp. 29-45). Barcelona: Graó.
- Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil, *Participación educativa*, nº. 16 (ejemplar dedicado a: profesorado y calidad de la educación), pp. 103-113.



# LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL MUNDO ROMANO PARA LA CREACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL: UNIDAD DIDÁCTICA “PRIMERAS CIVILIZACIONES: ROMA”

Mónica Trabajo Rite  
mtrabajor@gmail.com

Francisco Javier López Sánchez  
Universidad de Huelva

## INTRODUCCIÓN

Presentamos una unidad didáctica alternativa, partiendo del estudio de la civilización romana como agente globalizador, como primera civilización que exporta al resto del mundo, mediante la conquista, un modelo que sienta las bases sociales, políticas y culturales de la sociedad actual en la que vivimos. Abordamos contenidos interdisciplinares mediante el planteamiento de actividades enfocadas desde el punto de vista de la investigación escolar con el fin de que el alumnado construya una perspectiva global de la evolución de la humanidad que le facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece.

Roma está enraizada en nuestras tradiciones políticas, culturales y literarias, en nuestras formas de pensar, es por ello, que consideramos de gran importancia el estudio, la reflexión, la investigación sobre dicha cultura y su legado, ayudando así a la comprensión por parte del alumnado de primer ciclo de educación secundaria, de la tradición cultural, social, política, etc. del mundo en el que viven. Presentamos el estudio de la civilización romana como agente globalizador, como primera civilización que exporta al resto del mundo, mediante la conquista, un modelo que sienta las bases sociales, políticas y culturales de la sociedad actual en la que vivimos, ayudando así a su comprensión por parte del alumnado. De esta forma, asumimos el estudio del patrimonio cultural como elemento indispensable en nuestra propuesta. *Un pasado tangible, en general muy desconocido y poco valorado por el alumnado, con el que convivimos y que nos permite indagar en nuestras raíces culturales, en nuestra identidad individual y colectiva, así como conocer y respetar otras identidades.* (Estepa, 2007, p. 143).

Entendemos que el estudio del siguiente tema es de gran importancia para el conocimiento de la tradición cultural de la sociedad actual. Proponemos la siguiente unidad didáctica planteada desde una perspectiva interdisciplinar abordando contenidos tanto históricos, como artísticos y lingüísticos con el fin de crear en el alumnado una perspectiva amplia sobre su realidad actual, sentada sobre las bases de la civilización antigua.

La presente unidad está pensada para ser desarrollada con el alumnado de primer ciclo de ESO. El alumnado, en este momento de su trayectoria escolar, se encuentra en pleno desarrollo de la capacidad analítica, pudiendo organizar nociones espaciales y temporales más complejas. De esta forma, consideramos que desde las ciencias sociales, se favorece a la adquisición de unos conocimientos básicos al alumnado de primer ciclo de secundaria que le permitan entender, valorar y enfrentarse a su propia realidad social, política y cultural.

## PROPUESTA

La propuesta que planteamos en esta comunicación sigue las directrices que marca el Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo así como se fundamenta en numerosas propuestas llevadas a cabo desde la investigación escolar. De esta forma, como característica fundamental encontramos la construcción del conocimiento por parte del alumnado, la necesidad de crear en el mismo la capacidad de reflexión sobre acontecimientos que han influido e influyen en la conformación del mundo que les rodea. De esta forma, pretendemos que el alumnado adquiera competencias que les permitan enfrentarse con capacidad crítica y desde una perspectiva global a la sociedad en la que viven.

Objetivos y contenidos:

- Conocer la forma de organización de una ciudad en la actualidad, sus funciones, estructuras y formas arquitectónicas.
- Comprender el paso de la civilización romana por nuestro territorio a través de la observación de las estructuras que se conservan en las ciudades. Valoración y conservación del patrimonio.
- Conocer los diferentes aspectos de la vida cotidiana romana y reflexionar sobre su evolución, cambio o permanencia en la sociedad actual.
- Valorar las representaciones artísticas en la sociedad de la antigua Roma entendiendo el arte como un instrumento de comunicación social.
- Reflexionar sobre los derechos y libertades de nuestra sociedad actual así como observar la evolución de los mismos hasta nuestros días.
- Interpretar de mapas y ubicación de diferentes elementos en el mismo.
- Participar en debates, diálogos dirigidos por el docente aceptando la pluralidad de puntos de vista en los mismos y respetando los turnos de intervenciones.
- Promover actitudes de respeto y tolerancia hacia formas distintas de pensamiento así como de rechazo hacia las desigualdades por razones de género, sociales, económicas, culturales o raciales.

En relación a los contenidos, proponemos los siguientes:

- Conocimiento, mediante un itinerario urbano, de la estructura y función de una ciudad actual así como la estructura y función de una ciudad de la Antigua Roma: Trazado urbano, representaciones artísticas, arquitectura civil y religiosa, tipos y funciones de los edificios más representativos de la misma, materiales de construcción.
- Conocimiento de la vida cotidiana en la antigua Roma, reconociendo y reflexionando sobre su legado en la sociedad en la que vivimos.
- Adquisición de conceptos como el de *romanización*, *Hispania*, *conquista*, *legado*, *patrimonio*.
- Utilización de fuentes escritas y audiovisuales para la recogida de la información.
- Elaboración de síntesis mediante un informe, mural y friso de la historia.
- Expresión oral, difusión de ideas y contrastación de las mismas mediante debates, puesta en común, exposiciones orales y escritas, etc.
- Recogida, archivo y clasificación de materiales que hagan referencia a la época romana; imágenes, fotografías, objetos de la vida cotidiana, grabados, etc.
- Reconocimiento de la igualdad entre seres humanos. Respeto y tolerancia hacia otras culturas.
- Actitud de observación e interrogación sobre formas de vida en otros tiempos
- Interés por obtener información en diversas fuentes propuestas.

## FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La presente propuesta se fundamenta en el proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo. El objetivo principal es que el alumnado construya su propio conocimiento y este sea útil en tanto a que adquiera competencias que les permita desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica en la realidad en la que viven.

Realizaremos las actividades de las diferentes sesiones mediante una metodología investigativa en la que los roles, tanto del docente como del alumnado sean siempre activos, participantes. Se fomentará por parte de profesor un rol de guía del conocimiento, supervisando y guiando las actividades, siendo mediador en los debates y síntesis, incentivando la involucración de la comunidad educativa y ayudando a los alumnos a encauzar siempre el desarrollo del proyecto para cumplir los objetivos establecidos. El alumnado, por su parte, gracias al método empleado gozará de un papel activo como constructores de su propio conocimiento. Con el desarrollo de las actividades se pretende que los alumnos alcancen la competencia tanto de obtención como de transformación y transmisión de la información.

## ACTIVIDADES

Dividiremos las actividades de la unidad en tres fases: Actividades de planificación, de búsqueda, desarrollo y estructuración y actividades de síntesis y evaluación. Cada actividad se desarrollará mediante una serie de tareas que conllevarán a la adquisición de los aprendizajes propuestos.

### FASE DE PLANIFICACIÓN

**Actividad 1: Planteamiento del objeto de estudio y exposición de ideas previas. ¿Qué sabemos sobre nuestra ciudad y sus antecedentes romanos?**

- a) Se parte de un video sobre la Hispania romana para presentar la unidad y realizar en torno al mismo una serie de preguntas que inciten al debate, tales como: ¿dónde se encuentra Roma?, ¿cuándo y por qué los romanos ocuparon la Península Ibérica?, ¿qué cosas hicieron los romanos en la Península que aún perdura?, ¿en qué trabajaban?, ¿eran iguales hombres y mujeres?, ¿iban los niños a la escuela?, ¿tenían televisión? El alumnado deberá responder a las preguntas en su cuaderno de trabajo. Esto nos permitirá acercarnos a las concepciones e intereses de los alumnos.

### FASE DE BÚSQUEDA

**Actividad 2: Salgamos a la calle: Itinerario**

Como punto de partida en el proceso de investigación escolar, podría plantearse una actividad inicial basada en un itinerario por la localidad donde se ubica el centro escolar con el fin de “descubrir” cómo se forma una ciudad, su trazado, edificios, etc. Así como identificar posibles huellas del pasado romano en la misma. La actividad del itinerario lleva intrínseca una serie de tareas (previas, durante y después de la salida), proponemos las siguientes:

- a) Tareas previas a la visita: El objetivo es indagar sobre las concepciones del alumnado sobre el origen de su localidad, sobre el modo de interpretar planos y orientarse en el espacio, etc. Estas pueden realizarse a modo de debates grupales, lluvia de ideas, cuestionarios, etc. Se presentará al grupo un plano de la ciudad y el profesor/a explicará la forma de orientación en el mismo desde el punto en el cual se encuentra el centro escolar. A continuación se estructurará la salida, dividiendo al alumnado en pequeños grupos para las sucesivas tareas y explicando los objetivos de la visita.
- b) Tareas durante el recorrido: Se dividirá a la clase en pequeños grupos de trabajo. Estos realizarán tareas de búsqueda y recopilación de información como: configuración del trazado urbano; tipo de arquitectura religiosa y civil; edificios más emblemáticos y sus funciones;

materiales de construcción; fisonomía artística en las fachadas de casas y edificaciones públicas y eclesiásticas, denominación de las calles; etc.), tomando fotografías y ubicando edificaciones en un plano; Podría visitarse algún edificio que nos otorgue información sobre posibles cambios acontecidos a lo largo del tiempo así como si se conservan o no elementos del pasado que nos pueda servir para su reconstrucción, como puede ser un archivo, el registro civil, archivo de una parroquia, el municipal o un museo.

- c) La tarea posterior a la visita consiste en la organización y estructuración de la información recogida durante el itinerario. Cada grupo, realizará un informe con los diferentes aspectos tratados durante la visita: el trazado urbano (forma de organización y denominación de las calles, casas, edificios, etc.), arquitectura religiosa (significado de los edificios, tipos, uso que se hacía y se hace de ellos); arquitectura civil (construcciones civiles y su función); materiales de construcción; el arte y su uso (fisonomía artística de las fachadas); el agua (medios de abastecimiento de agua en la ciudad).

### Actividad 3: ¿Cómo era una ciudad en la Hispania romana?

- a) El profesor presentará a la clase un video sobre la construcción y los elementos de una ciudad en la antigua Roma. A continuación, se realizarán preguntas relativas al mismo con el fin de generar un debate sobre temas como; ¿cómo se estructuraba una ciudad en la antigua Roma?, ¿Cómo se construían los edificios?, ¿qué uso se hacía del arte?, ¿cómo eran los materiales de construcción?, ¿Qué tipos de edificios había? ¿Existe alguna relación con una ciudad romana y una ciudad tal y como la conocemos hoy en día?
- b) Cada grupo de trabajo, deberá realizar un informe sobre los diferentes aspectos tratados en la actividad anterior que constituyen una ciudad. Para ello, trabajarán a partir de la información obtenida mediante el uso de diferentes recursos que el profesorado les facilite, (acceso a internet, videos, bibliografía, etc.)
- b) Estructuración de la información: Con esta información cada grupo de trabajo deberá realizar una composición sobre similitudes y diferencias entre los aspectos trabajados en la antigua roma y en la sociedad actual; así como una reflexión sobre la pervivencia o no de elementos romanos en su ciudad y la importancia del legado cultural de la misma para la formación de la sociedad tal y como es actualmente. Cada grupo de trabajo se encargará de desarrollar uno de los siguientes apartados: el trazado urbano (forma de organización y denominación de las calles, casas, edificios, etc.), arquitectura religiosa (significado de los edificios, tipos, uso que se hacía y se hace de ellos); arquitectura civil (construcciones civiles y su función); materiales de construcción; el arte y su uso (fisonomía artística de las fachadas); el agua (medios de abastecimiento de agua en la ciudad).
- c) Puesta en común de resultados: Cada grupo presentará al resto en forma de informe el trabajo realizado. Por su parte, el resto de los grupos deberán ir realizando un resumen de

lo presentado por el resto de los grupos e ir adjuntándolo en el cuaderno de trabajo de grupo.

#### Actividad 4: Proceso de Romanización. ¿Por qué vienen los romanos a Hispania?

- a) Con el propósito de incitar a un debate grupal, el docente realiza al grupo cuestiones como; ¿por qué encontramos restos de la cultura romana en nuestra sociedad?, ¿qué es la romanización?, ¿Qué es Hispania?, etc.
- b) El profesor expondrá un video sobre el proceso de romanización, las conquistas de la Antigua Roma, las causas y las consecuencias de la expansión romana así como facilitará recursos para que el alumnado investigue sobre la conquista de la Península Ibérica.
- c) El alumnado dividido en pequeños grupos de trabajos deberá elaborar un eje cronológico con la información obtenida y los acontecimientos más importantes de dicha expansión por la Península Ibérica (territorios conquistados, formas de organización, creación de ciudades, etc.). El docente ofrece la posibilidad de utilizar herramientas digitales online para la línea del tiempo (TimeLine, Dipity y otras...)
- d) Puesta en común de los resultados obtenidos de cada grupo de trabajo.

#### Actividad 5: La caja cronológica: Formas de vida.

- a) El profesor llevará a clase una caja que contiene diferentes elementos de la vida cotidiana tanto de la época de la antigua roma como de la actualidad; utensilios y soportes de escritura (lápiz, pluma, tinta, etc.); elementos de la mesa (platos, jarras, cubiertos, etc.); formas de vestir (atuendos, telas, etc.)
- b) Se incitará a un debate sobre los objetos, mediante una lluvia de ideas el alumnado expresará sus concepciones sobre; ¿qué son?, ¿para qué sirven?, ¿de qué material están contruidos?, su función, evolución, cambio o permanencia en el tiempo.
- c) El alumnado deberá ordenar los objetos desde los más antiguos hasta los más actuales, reflexionando sobre su forma, uso, material de construcción, utilidad, etc.
- d) Tras el contacto con los objetos, el profesor lanzará al alumnado una serie de preguntas como; ¿quién se encargaba de realizar las labores domésticas en la antigua roma?, ¿y en la actualidad?, ¿iban los niños a la escuela en la antigua Roma?, ¿qué se usaba en ese periodo como soporte de escritura?, etc.
- e) El alumnado se dividirá en grupos, cada grupo realizará un informe sobre aspectos de la vida cotidiana y su evolución, cambio o permanencia.
- f) Realización conjunta de un mural con imágenes y explicaciones sobre los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se han trabajado.

## FASE DE SÍNTESIS

### Actividad 6

En esta fase de síntesis de la unidad se realizarán dos tareas en las que, en gran grupo, se pondrá en común el trabajo realizado por todos los grupos.

- a) Realización de un mural en el cual se organice la información relativa a la ciudad y su función tanto en la época de la antigua Roma como en la actualidad, observando la evolución y/o el cambio entre los diferentes aspectos observados y estableciendo una conclusión final a cerca de los elementos de la sociedad romana que han sido legado a nuestra propia cultura: Trazado urbano, representaciones artísticas, arquitectura civil y religiosa, tipos y funciones de los edificios más representativos de la misma, materiales de construcción, etc.
- b) Elaboración de un Informe de forma individual sobre aspectos relevantes de la vida cotidiana en la antigua Roma y su comparativa con la época actual.
- c) El alumnado deberá realizar una reflexión personal sobre la importancia de la romanización, desde el punto de vista cultural y el legado romano que podemos encontrar en la sociedad actual en la que vivimos.

Al final de la unidad, se entregará la carpeta de investigación con los aprendizajes adquiridos, tanto de forma individual como en grupo. Por otro lado, se reflexiona sobre el proceso seguido para la adquisición de los mismos. Se considera el instrumento principal para la evaluación del alumnado y de la unidad didáctica.

## MATERIALES Y RECURSOS

Para la realización de esta actividad será necesario el uso de un aula multimedia, con acceso a internet, dotada de recursos audiovisuales para la visualización de vídeos, exposiciones digitales, etc. Recursos bibliográficos, materiales que puedan ser aportados por el profesor y objetos y/o materiales que puedan ser aportados por el alumnado.

## EVALUACIÓN

La evaluación la entendemos como un proceso de retroalimentación de carácter continuo y sumativo. En este proceso serán evaluados tanto los contenidos como el proceso de enseñanza y aprendizaje en sí. Tendremos en cuenta el papel del alumnado como parte fundamental del proceso de evaluación y para ello haremos uso de algunos instrumentos de evaluación como los portfolios, los debates, diario del profesor y/o la técnica de preguntas. Para la evaluación



del proceso de enseñanza y aprendizaje podría utilizarse un diario reflexivo (del alumnado), en el cual reflexione sobre el proceso tras el desarrollo de cada actividad así como plantear un cuestionario final para dicha valoración por parte del alumnado.

Por otro lado, al comienzo de la unidad se entregará al alumnado la *guía de actividades*, en la cual se describirán los contenidos y objetivos propuestos para esta unidad, de forma que el alumnado tenga conocimiento de las competencias que tienen que haber adquirido y objetivos que deben haber alcanzado una vez terminada la unidad. También se establecerán los criterios de evaluación en forma de rúbrica con el fin de que el alumnado los conozca y sepa con claridad cómo va a ser evaluado durante el proceso.

## CONCLUSIONES

La unidad que presentamos tiene como objetivo fundamental que el alumnado tome conciencia acerca de la importancia de la romanización como elemento clave en la construcción de la realidad social que conocemos en la actualidad. El planteamiento de actividades que sugerimos en esta propuesta tomará partido en la construcción de una ciudadanía global, mediante la construcción de nuestra identidad a partir de la influencia identitaria de otras culturas (identidad-alteridad).

Respecto a la temporalización de la unidad, se trata de una propuesta flexible y adaptable a las condiciones de cada centro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Ruiz, R. M. (2001). “Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en Ciencias Sociales” En F. J. Pozuelos y G. Travé (Eds.) *Entre pupitres. Razones en instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 13-34). Huelva: Universidad de Huelva.
- Benejam, P., Pagés, J. (Coords.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. Institut de Ciències de l’Educació (ICE). Barcelona: Universitat de Barcelona. Horsori.
- Estepa, J. (2007). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo* (6-12). Sevilla: Diada.
- Estepa, J. (2013). *La educación escolar en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de publicaciones.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Rivero, M<sup>a</sup>. P. y Trepat, C. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

# UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

**Mercedes de la Calle Carracedo**  
mcalle@sdcs.uva.es

**Azucena Hernández Sánchez**  
hersanaz@sdcs.uva.es

Facultad de Educación y Trabajo Social  
Universidad de Valladolid

## INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia en la formación del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, en la que hemos vinculado los temas sobre qué enseñamos de las Ciencias Sociales y qué valores están implícitos, a través de promover la participación activa del alumnado en Proyectos de Educación para el Desarrollo.

El trabajo sobre la importancia de una educación en valores debe favorecer en los futuros docentes la necesidad de tomar conciencia de los problemas que ocurren en su entorno cercano y lejano para afrontar la formación de una ciudadanía global. Los docentes no podemos cerrar las ventanas de las aulas a los problemas actuales y a los desafíos sociales que tienen una dimensión territorial. Estamos en un contexto complejo, de crisis económica, política y social de dimensiones globales. Por ello, hoy en día, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse a la formación de ciudadanos críticos con la realidad incierta en la que nos desenvolvemos.

## LA EDUCACIÓN EN VALORES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Enseñar a enseñar, enseñar a saber, enseñar a hacer, enseñar a ser es un proceso complejo que depende de las múltiples relaciones entre agentes, elementos y dimensiones personales y sociales, que a su vez se retroalimentan entre sí. La Escuela, como agente imprescindible pero no único en la socialización, ayuda en la construcción de visión de la ciudadanía. Se trata de favorecer procesos de aprendizaje conducentes al desarrollo de conocimientos, actitudes y valores coherentes con los atributos de la ciudadanía global y local. Nos movemos

en un continuo de sensibilización, formación-educación, investigación y movilización social e incluso incidencia política, para que el resultado final sea contar con personas formadas como ciudadanos globales, críticos y transformadores (Rosado, 2015).

Ciudadanía global implica comprensión del significado ético de la comunidad mundial de iguales de este planeta. Trabajar la gobernanza democrática, equidad de género, interculturalidad, sostenibilidad, interdependencia y concienciación, son elementos para la construcción de la corresponsabilidad de toda persona en el desarrollo de las propuestas políticas para su consecución (Boni y León, 2013; Ortega, Cordon-Pedregosa y Sianes, 2013; Aguado, 2011), implicando además el empoderamiento y la inclusión de todas y todos para una verdadera participación en la promoción de la justicia y la lucha contra la pobreza.

Trasladar estas ideas genéricas al Diseño Curricular y a los planes de estudios es otra tarea. Los anteriores elementos están incluidos en las competencias que cualquier estudiante habrá alcanzado al terminar su Grado en Educación. La generación de un profesorado con enfoque transformador como un proceso educativo, no sólo academicista, ha de ser continuo a lo largo de todo el título de grado para ello es fundamental la habilitación de espacios de reflexión, diálogo y de experiencias de aula y centro que sean transversales a su formación y que den lugar a un autocuestionamiento, acerca de la propia visión de la realidad, de las creencias, de los valores, en el que el estudiante se vaya transformando para dar paso a un nuevo docente que a su vez replique este proceso en su vida profesional.

Las experiencias prácticas hacen que ese proceso educativo y crítico sea más evidente. Las acciones de reflexión, movilización, incidencia, campañas y experiencias en centros educativos precedidas o seguidas por momentos de abstracción teórica, son las que se evidencian como más significativas y transformadoras. El hecho de que las Universidades apuesten por este modelo de formación supone que su visión y las prácticas planteadas son coherentes con modelos de generación de profesorado afín con una ciudadanía global. El contexto académico de la Universidad y la estructura curricular crean teóricamente las condiciones adecuadas para posibilitar un profesorado transformador pero quizás de forma más indirecta o a largo plazo. El alumnado demanda ser partícipe de forma más directa en procesos o prácticas con resultados a corto y medio plazo, donde se incida en la generación de ese modelo docente de una forma palpable en la Universidad ya durante su fase de profesorado en formación.

Desde el 2008, la crisis económica, el deterioro de las condiciones sociales, el aumento de las situaciones de desigualdad y exclusión social, así como una serie de decisiones políticas y legislativas que limitan el acceso a determinados derechos, son situaciones características de países en vías de desarrollo y que durante un tiempo no han sido vivenciadas por el alumnado español. Por desgracia, parte de la población española está siendo sujeto pasivo de estas situaciones, pero también existen ciudadanos y alumnado que lo han tomado como un revulsivo sintiéndose más implicados, concienciados y con mayor motivación para cambiar la realidad.

## **HACIA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL, DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

La Didáctica de las Ciencias Sociales es un área de conocimiento que cuenta con un espacio privilegiado de construcción colectiva de ciudadanía. Desde lo académico podemos generar maestras y maestros que crean y creen una sociedad más justa y solidaria, con una visión del mundo con perspectiva global, que desde conocer en el tiempo y en el espacio los problemas globales y locales, sus causas y las posibles soluciones, generen una nueva ciudadanía conocedora de la conexión e interdependencia.

Por eso es necesario trasladar a la realidad sugerencias didácticas que permitan vivenciar estas ideas. De modo que el nuevo profesorado, tras experimentar en ellos mismos estas nociones, salga formado y motivado para seguir visibilizando la desigualdad y llevar a sus aulas y centros, modos de concienciar a la comunidad educativa para colaborar en la mejora continua de una sociedad con mentalidad proactiva y concienciada.

En la formación del profesorado hemos intentado que los docentes reflexionen sobre por qué enseñamos contenidos sociales, y cómo estos les sirven para interpretar la realidad que les rodea (González y Santisteban, 2011). La realidad es múltiple y cambiante, y deben estar preparados para enfocarla en el aula.

Por ello, consideramos que la participación en Proyectos educativos desde un marco de educación ético-cívica contribuye a la formación de ciudadanos y aporta una nueva perspectiva al significado de la socialización (García Ruiz, 2007), que permite utilizar técnicas y recursos diferentes con el desarrollo de acciones menos habituales y participar con ellas con el objetivo del bienestar de la comunidad.

## **DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. LA FORMACIÓN A TRAVÉS DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO**

Los Proyectos sobre Educación para el Desarrollo son un cauce adecuado para favorecer una educación ciudadana. Pensamos que los Proyectos de este tipo pueden ser muy variados y designar el conjunto de actividades orientadas hacia la construcción de una cultura de solidaridad y del cambio social para la consecución de un mundo más justo (De Alba, 2005).

Nuestra experiencia se ha centrado en dos Proyectos, uno ha estado vinculado al Proyecto de Innovación de la Junta de Castilla y León “Semillas para un mundo mejor” desarrollado en el CEIP Isabel La Católica de Valladolid y recientemente galardonado con el Premio Vicente Ferrer 2015. Y, el otro, vinculado a la participación activa en la Semana Mundial de la Educación 2015 (SAME 15). Presentamos una descripción de las experiencias formativas y una valoración de los participantes en el proceso.

## HACIA LA PARTICIPACIÓN EN LOS COLEGIOS

Hemos tenido la oportunidad de colaborar en el Proyecto de Cooperación para el Desarrollo de la Consejería de Presidencia de la Junta de Castilla y León, obtenido en convocatoria competitiva por el Colegio de Educación Infantil y Primaria Isabel la Católica de Valladolid, titulado “Semillas para un mundo mejor”.

En el desarrollo del Proyecto se han llevado a cabo actividades que han permitido al alumnado ser conscientes de lo que ocurre en otras partes del mundo, desplegando toda una estrategia de formación global. El Centro ha trabajado en torno a la celebración trimestral de fechas simbólicas para conocer mejor esa temática, en cada clase, en cada ciclo y también con actividades conjuntas de todo el alumnado. El primer trimestre estuvo orientado a la celebración del Día de los Derechos del Niño. El segundo estuvo vinculado al Día del Agua, y el tercero al Día contra el Trabajo Infantil.

Desde la Facultad de Educación tuvimos la oportunidad de colaborar en el diseño del Proyecto, y de participar puntualmente en el desarrollo de actividades del Centro Escolar. Durante el Segundo trimestre, por ejemplo, se pudo ayudar a tomar conciencia de la importancia del agua en Comunidades Indígenas de Guatemala. También empezamos a preparar la participación activa de nuestro alumnado universitario en las actividades educativas del tercer trimestre.

El Proyecto se presentó al profesorado en formación inicial vinculado a uno de los temas del Programa, el centrado en la Educación en valores a través de las Ciencias Sociales, dentro de la Asignatura “Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales” del Grado de Educación Infantil. Se invitó al alumnado de la asignatura a que participara de forma voluntaria con dicho proyecto realizando una propuesta de intervención real en el aula, tanto de infantil como de educación primaria. La invitación para participar conllevaba interés por la comunidad educativa, compromiso organizacional, conocimiento, comprensión y valores de transformación social, encauzados en la Cooperación para el Desarrollo promovida desde la Escuela.

Comenzamos teniendo una visión global sobre en qué consistía el Proyecto y los objetivos a lograr con nuestra colaboración. Se establecieron reuniones periódicas que articularon el funcionamiento del grupo, promoviéndose un espacio de diálogo y reflexión conjunta sobre las futuras líneas de acción para la intervención en el aula. En estas reuniones se intercambiaron ideas e información, se coordinaron y planificaron las intervenciones didácticas, tomando decisiones respecto a las actuaciones que se realizarían y cómo estas se llevarían a cabo.

Se conformó un grupo de trabajo que acordó reuniones, fuera del horario de clase, para buscar, seleccionar y diseñar actividades y material didáctico que pudieran llevar a las aulas del Colegio en relación la celebración del Día contra el Trabajo Infantil. Las tareas no fueron sencillas. El alumnado que ha participado en la experiencia ya tenía un periodo de prácticas en el aula, sin embargo, centrarse en un tema social y de educación en valores tuvo ciertas dificultades. Las pautas de trabajo fueron sucediéndose de forma escalonada con el horizonte

de que todas las tareas tenían como finalidad la intervención en el Centro escolar, que nos abrió sus puertas de manera incondicional. Así se consiguió que otros temas ya vistos en la asignatura como el diseño de actividades didácticas, creación de recursos... tuvieran su plasmación en unas actividades que se iban a implementar en aulas reales.

### MOMENTOS FORMATIVOS

La selección de tareas, flexible y libremente asumidas, ayudó a dar el papel protagonista al alumnado participante, en el sentido de sentirse libre en la elección en el qué y cómo enseñar, apoyado por la Universidad, de tal manera que ellas promovieran sus propuestas y llevaran a cabo sus iniciativas con flexibilidad y autonomía de funcionamiento ante el CEIP. Todo ello ayudó a que las reuniones fueran motivadoras, integradoras y fortalecieron la vinculación del grupo de trabajo con el proyecto y con las docentes.

Las profesoras durante las sesiones estábamos para apoyar, informar, formar y motivar a las futuras docentes, así como para impulsar y facilitar las discusiones y la reflexión crítica entre las mismas. Este rol es un elemento importante que refuerza la visión democrática de los procesos y el protagonismo del alumnado.

### LA BÚSQUEDA DE OTRAS EXPERIENCIAS

En primer lugar trabajaron de forma conjunta compartiendo búsquedas de material didáctico y otras experiencias ya realizadas que pudieran tomar como referente. Sobre todo para que se acostumbraran a valorar las aportaciones que otros docentes, y diversas ONG ya habían planteado sobre el Día contra el Trabajo Infantil.

La organización de las sesiones fue democrática, la comunicación y la participación del alumnado en la organización fue real, con responsabilidad en la toma de decisiones y con libertad para expresarse y ofrecer su disponibilidad. Fue un punto fuerte poder soslayar una dificultad de este tipo de experiencias que es compatibilizar los diferentes tiempos y ritmos de trabajo entre unos y otros, que en ocasiones da lugar a desajustes y cierta descoordinación en el intercambio de formación, información y ejecución de actividades.

### EL DISEÑO DE ACTIVIDADES Y MATERIAL DIDÁCTICO

Después se organizaron en pequeños grupos, cada grupo seleccionó un ciclo educativo, y en torno a él empezó la fase de diseño de actividades didácticas y de material didáctico, que debía acomodarse a las horas de clase que el Centro ponía a disposición de nuestros alumnos. En cada ciclo: narración de cuentos, visionado de vídeos, trabajo con marionetas, elaboración de murales, guiones para favorecer el diálogo con los niños y niñas del colegio... todo un repertorio de

actividades muy cuidadas y revisadas, puesto que además de la valoración de todo el grupo, se presentaron a las profesoras del colegio para que aportaran su valoración y buscaran su acomodo en sus propias programaciones en torno a esta temática. No queríamos que sólo supusieran actividades extras diseñadas para un día concreto.

Un aspecto interesante al avanzar las sesiones, es que a medida que el grupo compartía los aspectos trabajados relacionados con la intervención didáctica, las ideas y las motivaciones del alumnado fueron evolucionando hacia aspectos más operativos y críticos relacionados con la transformación del material educativo para acercarlo a la realidad del contexto y mejoraron sus habilidades didácticas. Las alumnas buscaban fomentar la empatía entre los niños de Valladolid con niños de otros países del mundo, evitando que sólo se quedara en una actividad lúdica, que primara la diversión y no la reflexión, la comunicación o la transformación.

### LA APLICACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR

La implementación en el colegio de las actividades diseñadas y del material didáctico utilizado supuso todo un acontecimiento. El Centro se abrió a nuestros alumnos. Las profesoras del CEIP conocían las actividades que nuestros alumnos iban a llevar a cabo, y en función de la actuación en cada ciclo, diseñaron ellas otras actividades que colaboraron en el desarrollo de la celebración del Día contra el Trabajo Infantil.

La evaluación de la actividad se polarizó tanto en el proceso de realización de la intervención directa en la Escuela, como en el desarrollo de la ejecución de cada sesión en sí (ver tabla). Los resultados se entienden como los cambios, cognitivos, actitudinales, comportamentales, en habilidades, de las personas voluntarias que han contribuido en esta experiencia. Los alumnos en el momento de la entrevista de evaluación grupal coincidieron en resaltar elementos relacionados con sus motivaciones, el tipo de organización llevada a cabo en las sesiones periódicas de trabajo, las interrelaciones entre ellos mismos, los medios y los recursos didácticos analizados, modificados y llevados a la práctica en el aula del CEIP.

Para todo el alumnado en formación participante, la experiencia Semillas supuso lograr a corto plazo su idea inicial: un aporte extra de experiencia y conocimiento real de un aula y un centro. Para otra parte, fue colaborar en la sensibilización de los niños en las condiciones de vida de los demás o ayudar a las personas más desfavorecidas, pero sin duda el objetivo más importante es que todos hemos trabajado, la noción de que se puede lograr transformar la realidad en colaboración con otros.



Tabla: Comentarios literales de los participantes en la sesión de evaluación

	POSITIVO	A MEJORAR
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar documentación en casa y la lluvia de ideas, primero individual y luego la discusión colectiva en la reunión de los lunes me enriquecía.</li> <li>• Búsqueda libre pero dirigida.</li> <li>• Hay una actividad concreta que hacer en el cole y sobre ella nos motivamos a trabajar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos polarizamos en “grupitos” de amigos y no provocamos intercambio o comunicación fuera de esos grupos.</li> </ul>
SESIÓN DE INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haber hecho una intervención y aplicación real.</li> <li>• Aprendes en la ejecución y en la segunda sesión lo haces mejor.</li> <li>• Ana, la profesora de infantil, fue un apoyo total.</li> <li>• Incorporar sonidos y música al cuento.</li> <li>• Los grupos de niños fueron muy participativos, tenían mucha información sobre el desarrollo y la ONG’S, estaban dispuestos y centrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profesora de primaria, dirigía la actividad.</li> <li>• Hemos ido con prisas y no hemos controlado los tiempos.</li> <li>• Sería mejor ahondar en el trabajo en equipo distribuyendo las tareas y los tiempos.</li> <li>• Llevar todos los recursos materiales bien preparados (papel, cartulina, celo, folios,...)</li> <li>• Cerrar la sesión de forma adecuada.</li> <li>• Cuidar el uso de la dinámica del “Lápiz Mágico”</li> </ul>

### 3.2. Participación en el Proyecto SAME 2015

SAME son las siglas de la Semana de la Acción Mundial por la Educación, una iniciativa de la Campaña Mundial por la Educación, que es una coalición internacional formada por ONGs, sindicatos de la enseñanza, centros educativos y movimientos sociales de diverso signo. Es un evento que se celebra en Abril de cada año para reivindicar los compromisos de la Cumbre de Dakar sobre Educación de UNESCO, que promueven garantizar el derecho a la educación de calidad para todos y todas a nivel global. Con motivo de la celebración de la SAME se realizan acciones de sensibilización y difusión en la mayoría de las ciudades. En nuestra ciudad entre otras actividades, se ha vinculado la Facultad de Educación a través de la participación activa del alumnado de diferentes cursos en varias actividades, algunas de aula, y otras para implicar a toda la Facultad.

En nuestro caso, vinculamos nuestro temario a la participación activa en la SAME a través de afrontar el tema sobre la Educación en valores, de una manera práctica. Así propusimos el diseño de actividades de análisis de materiales didácticos elaborados por la SAME para esta campaña. Se pedía al alumnado su valoración como futuros docentes tanto del material didáctico,

como de la participación en este tipo de actividades de sensibilización. El alumnado realizó, en pequeños grupos, un análisis serio y riguroso, que permitió plantear propuestas sobre cómo mejorar el material, cómo tener en cuenta al alumnado de los centros escolares y cómo implementarlo en los colegios. Las conclusiones obtenidas se llevaron a la Jornada de celebración de la SAME en la Facultad con la participación en una Mesa Redonda en la que los protagonistas fueron los alumnos. Además se analizaron videos para una Educación en valores y el derecho a la educación. Y por último, realizaron actividades y dinámicas de grupo para favorecer la sensibilización en torno a la temática.

La participación en la SAME contribuyó a que nuestro alumnado universitario viva experiencias que les puedan servir como modelo de actuación profesional. Hemos pretendido que adquieran la capacidad para romper las programaciones, por ejemplo para participar en actividades puntuales que pueden suponer un enriquecimiento en los contenidos a impartir. Son actividades que generan experiencias prácticas y vivenciales que facilitan la interiorización de contenidos. En nuestro caso destacó la importancia de trabajar contenidos sociales a través de una educación en valores con actividades de Educación para el Desarrollo.

## CONCLUSIONES

La implicación del alumnado, futuros docentes, en los proyectos de este tipo ha superado las expectativas y ha supuesto una mejora en la auto percepción de su propio aprendizaje. Este tipo de acciones facilitan al alumnado una visión del área de Didáctica de las Ciencias Sociales como una herramienta de conocimiento muy útil para una mayor comprensión de la realidad local y global. El proceso formativo vinculado con un objetivo concreto y su intervención docente para una práctica socialmente comprometida, ha supuesto un salto cualitativo en la toma de conciencia de que la labor de un docente en el aula no puede estar alejada de lo que ocurre en el mundo, y debe vincular lo que ocurre en la escuela con la realidad social.

Parece que es necesaria la integración de la formación inicial del profesorado con los colegios más allá de las prácticas regladas, intentando vincular las asignaturas con proyectos reales que se desarrollen en los centros. Creando sinergias que permitan un proceso formativo rico, junto con la consolidación de redes de formación del profesorado en las que intervengan más agentes sociales y educativos.

La participación en estos proyectos generan en los nuevos docentes actitudes y valores personales y profesionales como sensibilidad hacia las necesidades y derechos de los otros, mayor conciencia crítica y global de los problemas, una visión más solidaria y comprometida con el mundo y con capacidad para transformar realidades y por último, y no por ello menos importante, el desarrollo de habilidades docentes como coordinación, gestión, negociación, trabajo en equipo, en red y experiencia en aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G. (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Guía para su integración en centros educativos*. Madrid: Intered.
- Boni, A. y León, R. (2013). Educación para una ciudadanía global: una estrategia imprescindible para la justicia social (pp. 214-237) En INTERMON OXFAM, *La realidad de la ayuda 2012*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- De Alba Fernández, N. (2005). Educación para el desarrollo: ¿una oportunidad para cambiar la educación? *Investigación en la escuela* (55), pp. 63-72.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación: un reto para la enseñanza de las ciencias sociales. En R. Ávila, R. López y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: Universidad del País Vasco-A.U. Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, (198), pp. 41-47.
- Ortega, M., Cordon-Pedregosa, M. y Sianes, A. (2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario: buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Sevilla: Universidad Loyola Andalucía.
- Rosado, I. (2015). *El voluntariado transforma si sabemos cómo*. Madrid: Ongawa.

# EL WATERBOXX, UNA OPORTUNIDAD PARA EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

**Esther López Torres**

Facultad de Educación de Palencia  
Universidad de Valladolid  
esterlop@sdcs.uva.es

**Ana María Velasco Sanz**

Facultad de Educación de Palencia  
Universidad de Valladolid  
amvelasco@qf.uva.es

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se expone una propuesta de formación para la ciudadanía global desde las aulas universitarias del Grado de Educación Primaria y a través del waterboxx, un artefacto que proporciona agua y protección a las plantas, sin necesidad de regarlas. Esta tecnología, ideada y desarrollada por el holandés Pieter Hoff, trata de dar respuesta a los principales retos que nos plantea el planeta: la erosión, la pobreza, la crisis alimentaria, el cambio climático, el desempleo, la migración rural-urbana y el hundimiento de los niveles de agua subterránea.

Durante varios cursos académicos, el waterboxx se nos ha revelado como un potente eje articulador de los contenidos de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales que, desde una perspectiva interdisciplinar, y facilitando un aprendizaje vivencial, contribuye a generar actitudes comprometidas con el desarrollo sostenible y la ciudadanía.

## DESARROLLO SOSTENIBLE: COMPROMISO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA CIENCIA AL SERVICIO DE LA HUMANIDAD

Desde que en 1987 la Comisión Mundial para el Medio ambiente y el Desarrollo, a través del Informe Brundtland sobre *Nuestro Futuro Común*, alertara de que el camino que está siguiendo la sociedad global genera la destrucción del medio ambiente, pobreza y vulnerabilidad, y definió el Desarrollo Sostenible como aquel que “satisface las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas” (UNCED, Parte I, apartado 2, punto I), numerosas conferencias, cumbres y directrices internacionales, nacionales y regionales han tratado de ofrecer soluciones para poner fin a estos riesgos.

Aceptar el reto de lograr un Desarrollo Sostenible plantea un compromiso con la naturaleza (preservación de los recursos naturales), la economía (trabajo para todos y estándares de vida

[↪ ÍNDICE](#)

creciente a partir del desarrollo de nuevas tecnologías que ahorren recursos y nuevos estilos de vida y solidaridad), y la sociedad (igualdad de oportunidades de vida para todos). Si bien esta interpretación del concepto genera controversias (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007), la ciencia y la educación se muestran decididas a asumir su responsabilidad en favor de la sostenibilidad.

## EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En el ámbito educativo, aún en 1992 el informe de 1987 seguía siendo referente en la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, que apuntó ya la necesidad de reorientar los sistemas educativos hacia la sostenibilidad. Durante el período 2005-2014, proclamado en 2002 por las Naciones Unidas como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), diferentes organismos e instituciones educativas de todo el mundo han asumido su compromiso para educar en la sostenibilidad, desde los distintos niveles de enseñanza incluida la Universidad (en España la CRUE definió en 2005 las Directrices para la Sostenibilidad).

Por su parte, los profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la Geografía, se han comprometido decididamente con la EDS y la Educación para la ciudadanía (De Miguel González y Van der Schee, 2014, p. 196). En 2007, en Lucerna, la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (IGUCGE) aprobó la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible enfatizando la contribución de la Geografía a la EDS, estableciendo criterios para desarrollar una Currícula Geográfica de EDS y destacando la importancia de las TIC en la EDS en Geografía (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007).

Aunque al finalizar la Década para la EDS “se ha producido una aceptación internacional para impulsar y generalizar la preocupación por la sostenibilidad de nuestro planeta desde las aulas, en todas las materias y desde todos los niveles de la enseñanza” (Borderías, 2014, p. 29), la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la EDS (3.11.2014, Aichi-Nagoya), reclama a los diferentes agentes implicados compromisos más firmes que son definidos en la Agenda de Desarrollo Post-2015.

La universidad, por su parte, sigue teniendo un papel fundamental para dinamizar el cambio hacia la sostenibilidad, favoreciendo la toma de conciencia sobre la fragilidad del medio ambiente y el perjuicio global que genera el uso incontrolado de los recursos, generando conocimiento e impulsando modelos científicos, sociales y humanistas, y sobre todo, formando a futuros profesionales comprometidos con la sostenibilidad en el desarrollo de su profesión (Borderías, 2014, p. 29), Y desde la formación de maestros y maestras, entendemos, además, que este reto es irrenunciable.

## INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA LA SOSTENIBILIDAD

En el ámbito científico-tecnológico, investigadores de todo el mundo tratan de aportar soluciones al cambio climático y al proceso imparable de desertificación que estamos viviendo en

el planeta (representa ya el 25% de la superficie de la Tierra) y que agravan el problema del hambre y la desigualdad. Entre las muchas propuestas que existen para afrontar la contaminación ambiental, está la apuesta por la reforestación, o lo que Pieter Hoff llama la “Arbolución” (2014), que resolvería la concentración excesiva de CO<sub>2</sub> a través de la fotosíntesis y que, gracias a su invento, el Groasis waterboxx, se puede llevar a cabo en cualquier parte del planeta. A través de diversos proyectos desarrollados en diferentes lugares del mundo (España, Holanda, Argentina...) se está demostrando que, efectivamente, con esta tecnología, las plantas pueden germinar (y sobrevivir en un 90%) en zonas secas y semidesérticas sin sistemas de riego (<http://www.groasis.com/es>).

El waterboxx es un recipiente de polipropileno de unos 50 cm de diámetro y 25 cm de altura que recoge las precipitaciones horizontales que se producen en climas de temperaturas contrastadas, conservando el agua en su interior a una temperatura uniforme, para ir aportándola a la planta según sus necesidades hídricas (Marcos, J.L. et. al., 2013, p. 5). Los efectos positivos de este invento se han probado en España a lo largo de 65 hectáreas repartidas en cinco zonas de la geografía española (León, Valladolid, Zamora, Zaragoza y Barcelona) a través del Proyecto Life+ “Los desiertos verdes”, coordinado desde el área de Ingeniería Cartográfica de la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias (ETSIAA) en el Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid, donde se encuentra también nuestra Facultad de Educación.

## **EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL APOSTANDO POR EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

Desde diversos foros se reclama a la educación en general, y en particular a la escuela, un compromiso firme en la formación del ciudadano global que, según Ferrán Polo (2004, p. 39), se caracteriza por:

- ser consciente de la gran amplitud del mundo y tener un sentido de su propio papel como ciudadano del mismo, con sus derechos y deberes
- sentirse indignado frente a cualquier injusticia social
- respetar y valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento humano
- responsabilizarse de sus acciones
- participar, comprometerse y contribuir con la comunidad en una diversidad de niveles, desde los locales a los más globales, con el fin de lograr un mundo más equitativo y sostenible
- conocer cómo funciona el mundo económica, política, social, cultural, tecnológica y ambientalmente con la voluntad de constante búsqueda y análisis de información.



Al concepto de la educación para la ciudadanía global, que “tiene como meta el desarrollo centrado en el ser humano, que requiere ayudar a pensar el mundo como sociedad planetaria” y a asumir compromisos en defensa de la solidaridad y la justicia social (De Paz, 2007, p. 39), se suma el de ciudadanía planetaria, que compartiendo estos mismos planteamientos acentúa además “la comprensión del ser humano como un ser ecodependiente que reconoce el valor intrínseco de lo vivo” (Novo y Murga, 2010, p. 183).

Desde esta perspectiva, la educación para una ciudadanía global, y planetaria, plantea a la didáctica de las ciencias sociales y de las ciencias experimentales una oportunidad para renovar enfoques y planteamientos en favor de un mundo cada vez más sostenible.

### OBJETIVOS DE ENSEÑANZA EN TORNO AL WATERBOXX

Aprovechando nuestra cercanía física a los principales responsables del proyecto “Los desiertos verdes”, que se revelaba de gran utilidad para articular, con sentido y de manera interdisciplinar, contenidos de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales que impartimos en 2º curso del Grado de Primaria, iniciamos ya en 2011 una rica colaboración entre nuestra Facultad y la ETSIIAA.

Durante tres cursos consecutivos, hemos utilizado el waterboxx en nuestras clases para desarrollar en nuestro alumnado un aprendizaje vivencial que pretende capacitarle para:

1. Analizar los elementos que definen el paisaje, tomar datos e interpretarlos.
2. Observar y desarrollar la percepción sensorial.
3. Reconocer la importancia del agua como uno de los recursos naturales indispensables para el desarrollo de la vida y comprender los problemas derivados de su desigual distribución.
4. Valorar el desarrollo científico y el trabajo de profesionales y voluntarios en la búsqueda de soluciones que garanticen la sostenibilidad.
5. Desarrollar actitudes comprometidas con los Derechos Humanos y el respeto y conservación del medio ambiente.

Estos objetivos responden a los criterios que para su selección en los currículos nacionales establece la Declaración de Lucerna de 2007 por cuanto contienen “una equilibrada variedad de las dimensiones del conocimiento, la comprensión y la aplicación, así como también de valores y actitudes” (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007).

Por otra parte, nuestra propuesta de trabajo en las aulas permite desarrollar principios básicos de la Educación Ambiental, y atender a algunos de los objetivos básicos que se plantean para ésta ante la formación de una ciudadanía planetaria, como son: tomar conciencia de los límites ecológicos y sociales (reparto de riqueza, alimentos, energía...), repensar nuestros



modelos sociales, negociando entre lo global, lo nacional y lo local; aprender a compartir en los contextos de vida locales, desde posturas de autocontención y moderación en el uso de los recursos, tomando en cuenta los límites y constreñimientos globales; experimentar la solidaridad sincrónica y diacrónica; manejar escenarios futuros, usando el principio de precaución; valorar la diversidad ecológica y cultural; desarrollar creativamente opciones alternativas ante los problemas ecológicos y sociales; practicar un pensamiento basado en relaciones e interdependencias (no en objetos aislados); educar para comprender y asumir la complejidad del mundo vivo (natural y social), entendiéndolo en términos de relaciones entre el todo y las partes; o experimentar el valor del cuidado de otros (personas y naturaleza) como una cualidad específica de lo local que tiene repercusiones planetarias (Novo y Murga, 2010, pp. 183-184).

### UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA RENOVADA A PARTIR DEL WATERBOXX

Convertir al waterboxx en el eje articulador de una parte de los contenidos de nuestras materias nos ha llevado a revisar también nuestro propio modelo de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas universitarias. Metodológicamente, si bien ya veníamos apostando por un enfoque interdisciplinar, éste se enriquecía ante la posibilidad de:

- Utilizar un enfoque globalizador en nuestras clases, donde la realidad (que es la investigación y el desarrollo de la tecnología del waterboxx) se encuentra en el punto de origen para generar aprendizajes, que son de este modo significativos. Trabajamos con nuestros alumnos desde una realidad muy cercana (por la proximidad de los responsables del proyecto y de algunos de los terrenos donde se ha desarrollado, como Valladolid, León y Zamora, y por la posibilidad de visualizar y manipular el waterboxx) y siendo capaces de proyectarnos, al tiempo, hacia otras realidades más alejadas, dentro y fuera de nuestra península (a partir del estudio del desigual reparto del agua en el planeta y de las posibilidades que un artefacto como este ofrecería a poblaciones con escasez de agua).
- Desarrollar aprendizajes vivenciales, que implican al alumno en todas sus facetas (lo corporal, emocional, lo intelectual...) al experimentar, al observar directamente y al manipular con sus manos, pero también al intercambiar impresiones con investigadores y profesionales concretos que trabajan por la sostenibilidad. Empatizar con ellos resulta sencillo si conocemos sus objetivos, su compromiso personal y profesional con el desarrollo científico para generar beneficio social y ambiental, sus temores, los problemas que se han encontrado y el modo de afrontarlos, sus hallazgos, su modo de operar... y la red de colaboraciones que subyace a un proyecto de este nivel, y en el que la interdisciplinariedad es una de las piezas clave... Y esa empatía nos permite aprender, cuestionarnos, repensarnos, reinventarnos...

Esta renovación metodológica nos ha llevado al tiempo a revisar nuestros enfoques atendiendo también a la Declaración de Lucerna, concretamente a los criterios que establece para la selección de los enfoques de aprendizaje (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007), especialmente en lo referente a los modos de observación, la inclusión de estudios de casos en contextos interrelacionados y visiones sintéticas, la secuencia regional y la extensión espacial.

## RIQUEZA DE APRENDIZAJES PARA UN CIUDADANO GLOBAL

El trabajo que nuestro alumnado desarrolla en las diversas actividades que surgen en nuestras aulas a partir del waterboxx les permite adquirir aprendizajes que, trascendiendo el plano de lo teórico, por ser vivenciales, les llevan a formularse interrogantes, a repensarse y a comprometerse de forma responsable y solidaria. Y es que, cuando se trata de educar para un mundo sustentable, tal como insisten en recordar algunos autores (López Facal, 2007, p. 53; De Paz, 2007, p. 39), los contenidos abordados deben ante todo generar una reflexión y, si es preciso, un cambio en los comportamientos de los discentes. Con nuestra propuesta de trabajo creemos conseguirlo, a través de aprendizajes ricos y variados:

- A nivel conceptual: reconocen los elementos que definen el paisaje y en el agua un recurso fundamental cuya distribución es desigual; profundizan en las necesidades de las plantas y el proceso de la fotosíntesis; reconocen las relaciones que existen entre hidrografía, climas, tipos de suelo, altura, usos del suelo (desuso, escombrera, área de esquí, bosque quemado, agricultura), y la actividad económica de cada zona; descubren variedades de plantas autóctonas y la actividad que se desarrolla en los laboratorios para su protección; comprenden la solución tecnológica que plantea el waterboxx para la captación de agua y analizan las consecuencias sociales y económicas que podría llegar a tener la aplicación generalizada de un invento de este tipo.
- A nivel procedimental: realizan mediciones de temperatura y volumen; extraen el ADN de las plantas reconociendo el valor de preservar especies autóctonas; conocen de primera mano los datos que se van obteniendo en el proyecto (estadísticas, imágenes y vídeos obtenidos con drones); y plantan un árbol en una escombrera próxima a nuestra Facultad utilizando el waterboxx, comprendiendo con su propia experiencia lo que supone (también físicamente) reforestar con este sistema.
- A nivel actitudinal: desarrollan una conciencia crítica con los problemas ambientales (la desertización, la dificultad de cultivar en zonas desérticas... con lo que ello implica en algunas zonas de la Tierra, y la contaminación) y sus efectos sociales (hambre, pobreza, vulnerabilidad, desigualdad...); reconocen el papel de la ciencia y la educación en la búsqueda y desarrollo de soluciones al valorar los efectos positivos que la aplicación del waterboxx puede tener a nivel social y ambiental (hacer frente al desafío alimenticio, afrontar

una reforma agraria, limpiar las emisiones de CO<sub>2</sub>...); descubren y experimentan el valor de la colaboración (equipos de investigación interdisciplinarios) y de la cooperación (cuando plantan el waterboxx); y finalmente, se replantean su papel como futuros maestros y su responsabilidad como ciudadanos del mundo para la sostenibilidad.

Y al mismo tiempo, esta riqueza de aprendizajes favorece la adquisición, por parte de nuestro alumnado, de las competencias geográficas e interdisciplinarias que se señalan en la Declaración de Lucerna (Haubrich, Reinfried y Schleicher, 2007) para el desarrollo sostenible.

## CONCLUSIONES

Más allá del impacto que nuestras actividades tienen en nuestro Campus (donde ya tenemos un pequeño espacio reservado para nuestras plantas), y en nuestra localidad (cada año la prensa local se hace eco, con texto e imágenes, de nuestras actividades), el trabajo que venimos desarrollando con nuestro alumnado de Primaria se nos revela especialmente valioso para, en primer lugar, la formación de docentes comprometidos con la conservación del planeta y el desarrollo sostenible de los pueblos, y en segundo lugar, dotar de sentido y verdadero significado a nuestra propia docencia universitaria. Y es que nos ha permitido:

- Dotar de sentido y significado a los contenidos sociales y experimentales en torno a los que se articulan nuestras áreas de conocimiento a través de su conexión con la realidad, facilitando además la comprensión del enfoque globalizador de la enseñanza por el que apostamos en las escuelas de primaria.
- Atender a nuestro compromiso con la educación para la ciudadanía y el desarrollo, asumiendo el contenido de las Declaraciones Internacionales sobre la enseñanza de la Geografía (Washington, 1992; Lucerna, 2000; Seúl, 2007): que la geografía sirva para comprender mejor nuestro mundo y su diversidad, defender los derechos humanos, tomar decisiones en favor del medio ambiente y desarrollar habilidades para comprender las relaciones entre lo local y lo global.
- Poner en valor la dimensión social que tiene el desarrollo científico, y ayudar a comprender en alguna medida la complejidad que entraña el desarrollo de proyectos de investigación de gran escala y cuyo funcionamiento exige la colaboración entre una multitud de profesionales.

Entendemos que el trabajo realizado en nuestras aulas a partir del waterboxx no solo favorece el desarrollo de las competencias propias del título de Primaria sino también competencias básicas para la vida en sociedad, donde la observación y percepción sensorial, el análisis

de las características de nuestro entorno y de los problemas derivados de la desigual distribución de los recursos, la interpretación de datos, el razonamiento crítico, la toma de decisiones, la valoración del desarrollo científico al servicio de la humanidad y del trabajo en equipo, así como la sensibilidad ante las injusticias y el compromiso con la búsqueda de soluciones, se revelan capacidades fundamentales para garantizar la sostenibilidad y caminar en la defensa de los Derechos Humanos y el medio ambiente.

En definitiva, en nuestra opinión, el waterboxx se nos ha revelado una oportunidad para generar aprendizajes en torno a nuestras áreas de conocimiento pero dotándolos de un sentido social, por cuanto permite tomar conciencia de problemas ambientales, sociales y económicos que existen en nuestro planeta y generar actitudes comprometidas con la solución de los mismos. Con todo ello, cada uno de los implicados en estas actividades, tanto los estudiantes como nosotras mismas, vamos reconstruyendo nuestra propia identidad personal y social, redefiniendo nuestro modo de ENTENDER la ciudadanía y de SER ciudadano o ciudadana en un mundo cada vez más global.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borderías Uribeondo, M<sup>a</sup> P. (2014). Reflexiones al finalizar la «Década de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. Referencias ambientales en los Grados de la UNED y aportación de la Geografía a la EDS, *Espacio, tiempo y forma. Serie VI Geografía: Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, tomo 6-7, 19-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.6-7.0.14846>
- CRUE (2005). Directrices para la Sostenibilización Curricular CRUE. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE, celebrado en Valladolid el 18 de abril de 2005. Consultado el 3 de enero de 2016, en [https://www.uam.es/servicios/ecocampus/especifica/descargas/CRUE\\_sostenibilizacion\\_curricular.pdf](https://www.uam.es/servicios/ecocampus/especifica/descargas/CRUE_sostenibilizacion_curricular.pdf)
- De Miguel González, R. y Van der Schee, J. (2014). Declaración Internacional sobre investigación en Educación Geográfica. [En línea] *Didáctica Geográfica*, 15, 195-200. Accesible en: <http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/article/view/278/256>
- De Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora. Intermón Oxfam Editorial.
- Haubrich, H., Reinfried, S. y Schleicher, Y. (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. *Simposio Regional de UGI-CGE*. Consultado el 4 de enero de 2016, en <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/spanish.pdf>.
- Hoff, Pieter (2014). *La Arbolución*. Stichting Hopeland Foundation. En Internet: <http://www.thetreesolution.com/images/files/La%20Arboluci%C3%B3n%20-%20Espa%C3%B1ol.pdf>

- López Facal, R. (2007). Educar para un mundo sustentable. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 53, pp. 52-62.
- Marcos, J. L., Garrido, F. y Clérigo, Z. (2013). Reflorestamento sem água Nova tecnologia de irrigação em Agronomia 2.º Seminário Ibérico “Intervenções Rianas no Combate à Desertificação” O Papel do Planeamento no Combate à Desertificação. IPBC/ESA, Quinta da Senhora de Mércos, Castelo Branco, 22 e 23 de Fevereiro de 2013. Consultado el 15 de octubre de 2015, en [http://www.ipcb.pt/ESA/eventos/desertific/2SI\\_IRCD\\_Jose%20Luis%20Marcos\\_Fermin%20Garrido.pdf](http://www.ipcb.pt/ESA/eventos/desertific/2SI_IRCD_Jose%20Luis%20Marcos_Fermin%20Garrido.pdf).
- Marcos, J. L. *et. al.* (2013). Efecto termoaislante del waterboxx en las repoblaciones forestales. En VV. AA., *Montes: servicios y desarrollo rural. 6º Congreso Forestal Español*. Sociedad Española de Ciencias Forestales. Vitoria. Consultado el 15 de octubre de 2015, en <http://secforestales.org/publicaciones/index.php/congresos/article/download/10654/10558>.
- Novo Villaverde, M. y Murga Menoyo, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. [En línea] *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias* vol. 7, nº. extra 4, 179-186. DOI: 10498/8934. Accesible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/8934>.
- Polo Morral, F. (2004) *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Intermón Oxfam Editorial.
- Proyecto LIFE+ reforestación sin irrigación. Desiertos Verdes, en <http://www.thegreendeserts.com/>
- UNCED (1987) Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. En Internet: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.

# LA LITERACIDAD CRÍTICA DE LA INFORMACIÓN SOBRE LOS REFUGIADOS Y REFUGIADAS: CONSTRUYENDO LA CIUDADANÍA GLOBAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Antoni Santisteban**  
antoni.santisteban@uab.cat

**Breogán Tosar**  
breogan.tosar@uab.cat

**Albert Izquierdo**  
albert.izquierdo.grau@gmail.com

**Joan Llusà**  
juan.llusa@uab.cat

**Roser Canals**  
roser.canals@uab.cat

**Neus González, J.**  
neus.gonzalez@uab.cat

**Joan Pagès**  
joan.pages@uab.cat

## INTRODUCCIÓN

Presentamos una investigación sobre la literacidad crítica en educación secundaria, para el análisis y la interpretación de la información relativa a una cuestión socialmente viva: los refugiados y refugiadas que llegan a Europa como consecuencia de los conflictos bélicos en diversos países. El propósito es aportar conocimiento a la educación para una ciudadanía global. La investigación sobre literacidad crítica pretende superar las investigaciones sobre habilidades de pensamiento crítico, que predominaron en los años 80 y 90 del siglo pasado y que no comportaron un avance significativo dentro de los estudios sociales críticos (Ross, 2004). La literacidad crítica debe dirigirse a la acción, implica una toma de decisiones, compromiso e intervención en los problemas sociales.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación<sup>1</sup> parte de una investigación anterior sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana<sup>2</sup>, donde demostramos la importancia del trabajo con cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2009, 2012). Este planteamiento considera que los problemas sociales relevantes, ya sean problemáticas actuales presentes en los medios o temas históricos latentes, son el principal contenido escolar a enseñar. Se relacionan con la tradición de los “controversial issues” o “issues-centered education” (Evans, Newmann y Saxe, 1996).

Las conclusiones de esa investigación nos llevaron a investigar con mucha más profundidad qué abarca y cómo se forma el pensamiento social en las aulas donde se enseña ciencias sociales. Así, distinguimos las diferentes dimensiones que configuran el desarrollo del pensamiento histórico-social:

- a) la racionalidad humana y la curiosidad, la actitud abierta a la indagación y la capacidad de hacer buenas preguntas;
- b) el lenguaje y los relatos sociales: el debate y la argumentación, la narración histórica y la conciencia histórica, utopías y distopías;
- c) las fuentes de información y la interpretación de las mismas: lectura crítica sobre las diferentes perspectivas o puntos de vista de un mismo problema social;
- d) la solución de problemas sociales: pensamiento divergente, creatividad y educación para el futuro;
- e) la conciencia de ser humano, la pluralidad y la diversidad: la identidad y la alteridad, personas e identidades invisibles.

Ante la amplitud de las dimensiones anteriores del pensamiento social decidimos trabajar los aspectos más relacionados con la formación del pensamiento crítico que, por otro lado, es el concepto más usado en la mayor parte de la literatura anglosajona sobre estudios sociales, por ejemplo si consultamos los artículos de los últimos 30 años de la revista *Theory and Research in Social Education*, por encima de otros conceptos como pensamiento reflexivo (Dewey, 2002), el pensamiento de orden superior (Newmann, 1990) o el pensamiento complejo (Lipman, 1998).

Revisando la literatura sobre educación crítica o estudios sociales críticos del contexto anglosajón, pudimos comprobar que la mayoría de investigaciones y propuestas innovadoras

---

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”.

2 Proyecto (EDU2009-10984): “El desarrollo de la competencia social y ciudadana. Problemas sociales relevantes y pensamiento histórico y social”.



sobre pensamiento crítico de las dos últimas décadas del pasado siglo se desarrollaron a partir de estándares o series de habilidades cognitivas que, en algunos casos, estaban más cerca de una racionalidad técnica que no de una perspectiva crítica de la ciencia social y del aprendizaje de la participación democrática. La mayoría de autores abogan entonces por lo que se ha denominado la literacidad crítica, *critical literacy* o *critical media literacy*.

En la educación para una ciudadanía global se entiende que no es suficiente adquirir una serie de habilidades progresivas de pensamiento crítico, sino que en la sociedad del espectáculo (Debord, 1976) o en la ideología del espectáculo (Eco, 1998), donde la complejidad es decodificada por los medios que realizan un relato o una representación parcial de la realidad (Luhmann, 2000; Castells, 2009), la enseñanza de las ciencias sociales debe educar en una predisposición crítica ante las fuentes de información múltiples y de lectura compleja, y tomar decisiones ante los problemas sociales (Santisteban, 2004; Santisteban y González Valencia, 2013; Ross, 2013).

## CRITICAL LITERACY/CRITICAL MEDIA LITERACY

El término de “literacidad crítica”, apareció por primera vez en la obra de Lankshear y McLaren (1993). Es un proceso de reflexión sobre las relaciones entre el poder y el discurso. La literacidad crítica nos conduce al cambio social y al cuestionamiento del orden social: “*This is where critical literacy begins –words that question a world not yet finished or humane. Critical literacy thus challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for social and self-development*”. (Shor, 1999, p.1). Más que la habilidad de leer y escribir, la literacidad es una práctica social que se da en una cultura y en un contexto concretos, ya que “*Critical literacy is the process of questioning how a word or a concept is commonly used and potentially creates worldviews and ideologies that trap us into hegemonic actions*” (Wallowitz, 2008, p. 34).

El proceso de literacidad exige la interpretación de la ideología, de las ideas y valores del autor. Este análisis, en el campo educativo, debe llevar a la resistencia ante las relaciones de poder y dominación que se expresan en los textos (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008). La resistencia es un factor clave para poder dudar de los relatos y formar, de este modo, una conciencia crítica para la acción. Este cuestionamiento del mundo a través de la palabra es la clave de la literacidad crítica. Se problematizan, pues, las relaciones del poder en el discurso (Mulcahy, 2008, p. 16). Y esto no puede ser una opción más en el aprendizaje de las ciencias sociales, sino una temática ineludible (Kellner-Share, 2007).

Aunque la literacidad crítica aparece en el seno de los estudios sociales, la investigación en España se ha situado en el campo de la lingüística y de la didáctica de las ciencias experimentales, por lo cual existe un gran vacío desde la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía

y la historia. En nuestro campo la literacidad crítica debe relacionarse con un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas.

La investigación en literacidad crítica se basa en la reflexión sobre la ideología de los relatos sociales. Es en los estudios sociales donde la ideología del discurso adquiere su significado más claro y evidente. Son los problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información que se ofrece, para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones. La tradición desde la enseñanza de la historia, la geografía o las ciencias sociales nos ofrece trabajos que hemos de recuperar, por ejemplo el pensamiento crítico desde la enseñanza de la historia (Tulchin, 1987) o el análisis del discurso (Van Dijk, 1993, 1999).

La literacidad crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades que deben aprenderse, como escribe McDaniel (2004), es una manera de pensar y una manera de vivir. Las investigaciones afirman que el término lectura ya no es suficiente para designar el proceso de decodificación de la información sobre temas controvertidos (Cassany, 2006). Así, *“la literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso”* (Wodak-Meyer, 2003, p. 87).

Los estudios sobre literacidad crítica nacieron de los estudios sociales críticos, pero se extienden a todas las áreas del currículum y se consideran un aprendizaje fundamental. Es lo que explica su extensión en la actualidad donde existen asociaciones y grupos de investigación en todo el mundo. En Estados Unidos encontramos la Literacy Research Association en EE. UU., que edita la revista *Journal of Literacy Research*. Existe un doctorado en la Walden University con una especialización en literacidad. También destaca la web Critical Literacy in Social Studies, creada por Rachel Briles de la University of Texas, que presenta diversos recursos didácticos sobre literacidad crítica para las ciencias sociales en educación primaria. En otros países tenemos la Australian Literacy Educators' Association o el Critical Literacy Research Team de la University of Otago en Nueva Zelanda.

En Europa, la investigación en literacidad crítica se está convirtiendo en una cuestión central. En Noruega existe un programa en Doctorado en Estudios de Literacidad, en la Universidad de Stavanger. En Suecia encontramos el grupo de investigación Literacy Research in Umeå School of Education. En el Reino Unido el grupo Information and Critical Literacy, en Escocia. En Inglaterra, el Lancaster Literacy Research Centre, y el Centre for the Study of Literacies at the University of Sheffield, que se basa en problemas sociales relevantes como las migraciones y las identidades. En su web puede leerse: *“issues such as migration and new emerging identities and contexts within contemporary society in relation to texts, practices and communication”*.

En nuestra investigación<sup>3</sup> pretendemos obtener resultados que aporten conocimiento para una “educación de la ciudadanía global” (Andreotti, 2006; Davies, 2006), en primer lugar, una educación para la ciudadanía que integre a todas las personas y a todas las identidades visibles e invisibles (Santisteban, 2015), en segundo término, una enseñanza de las ciencias sociales para enfrentarse a los retos de los relatos sociales, informaciones y discursos, y a sus múltiples significados y perspectivas, intencionalidades e ideologías. Con el fin de apoyar la participación democrática para producir cambios sociales. Por este motivo hemos escogido el concepto de literacidad crítica para situar nuestra investigación.

Algunos estudios sobre literacidad crítica, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, ya se han relacionado con la necesidad de hacer visibles a personas y a identidades invisibles en los estudios sociales, por ejemplo Ogle, Klemp y McBride (2007). En nuestra investigación de literacidad crítica con alumnado de educación secundaria, hemos trabajado con informaciones sobre refugiados y refugiadas en Europa, que aunque han sido objeto de atención de los medios durante un tiempo, después se han convertido en personas o grupos de personas invisibles, sin identidades personales, incluso, sin imágenes.

## PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación, de naturaleza cualitativa, se ha realizado hasta el momento en dos centros de educación secundaria, de dos institutos de la periferia de Barcelona, uno público y otro concertado, con 64 estudiantes de tercero y cuarto de educación secundaria, aunque en este momento se está ampliando a otros centros. El instrumento fundamental de la investigación ha sido un dossier de trabajo del alumnado, con preguntas cerradas, pero sobretodo abiertas para su análisis interpretativo. También se han observado las clases y entrevistado al profesorado.

La investigación pretende analizar la literacidad crítica en el alumnado sobre las informaciones relativas a los refugiados y refugiadas que llegan o que han llegado a Europa, como consecuencia de los conflictos bélicos en diversos países. Las demandas al alumnado se dividieron en los siguientes apartados:

- a) contextualizar el problema de los refugiados y refugiadas en Europa;
- b) distinguir hechos de opiniones;
- c) reflexionar sobre la veracidad y la fiabilidad de las fuentes;
- d) diferenciar las intenciones o la ideología de las fuentes;
- e) distinguir la propaganda, la manipulación y la denuncia;

3 GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials – Grupo de Investigación en DCS).

- f) descubrir e interpretar los silencios o los vacíos en los medios de comunicación;
- g) proponer alternativas y tomar decisiones como acción social para el cambio.

El alumnado debía realizar una serie de actividades basadas en el análisis e interpretación de las informaciones de los medios de comunicación sobre los refugiados y refugiadas. Así, las actividades a realizar, que se derivan del esquema anterior, fueron las siguientes.

- a) Situar Siria en un mapa del mundo y contestar algunas preguntas sobre diferentes fuentes cartográficas, estadísticas y gráficas sobre el origen, destino y situación de los refugiados y refugiadas;
- b) Distinguir tres hechos y tres opiniones del artículo de un diario, en el cual se incluyen datos objetivos y juicios personales.
- c) Valorar la veracidad y la fiabilidad de una fuente, a partir de una noticia que recoge la opinión de un político que afirma: “entre los refugiados sirios que llegan a Europa hay muchos yihadistas que cualquier día ponen una bomba en nuestras ciudades”. Se pide qué argumentos y razones da este político para demostrarlo.
- d) Descubrir la intención (y la ideología) por la cual algunos políticos hablan de emigrantes para referirse a los refugiados, a partir de una noticia que cita como fuente el ACNUR, que no es otra razón que evitar las obligaciones de la legislación internacional.
- e) Diferenciar la denuncia de la propaganda y la manipulación, valorando la obra del fotógrafo de moda húngaro Norbert Baksa, en la que una modelo con ropa y artículos de marca simula cruzar las vallas fronterizas como si fuera una refugiada siria.
- f) Descubrir vacíos y silencios en las noticias ofrecidas por distintos diarios con ideologías diversas. Para ello se escogieron las portadas del 17-9-2015, el día después del uso de cañones de agua y gases lacrimógenos contra los refugiados.
- g) En el último bloque de preguntas se pedía al alumnado que ofreciera argumentos sobre la acogida de refugiados y refugiadas a Europa, así como también contraargumentos. También se le pedía qué podía hacer la Unión Europea, que podía hacer la ciudadanía en general y qué podían hacer los propios alumnos.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE ALGUNOS RESULTADOS

En este trabajo hemos escogido algunos ítems para mostrar algunos de los resultados de esta investigación, que en la actualidad se sigue desarrollando en otros centros de educación secundaria.

En la primera parte de contextualización solicitamos al alumnado que situara en un mapa del mundo Siria, ya que la mayoría de refugiados y refugiadas a los que hacían referencia las

noticias eran de esta nacionalidad. El resultado es bastante pobre, ya que sólo el 28% (18 chicos y chicas) situaron correctamente el país, mientras que el 78% (48) no supieron hacerlo y cometieron errores importantes, como situarlo en otros continentes. Este hecho nos indica que aunque el alumnado afirma haber tenido conocimiento por los medios de la situación en Siria, incluso pudieron comentarlo en clase, no son capaces de situarla geográficamente. También nos indica que son temas que no se trabajan en profundidad en las clases de ciencias sociales.

Otra de las demandas era distinguir tres hechos y tres opiniones de un texto periodístico. Los resultados indican un acierto del 42% (27 chicos y chicas) frente a un error del 58% (37), lo que viene a corroborar otras investigaciones realizadas por nuestro grupo de investigación (Santisteban y Pagès, 2009), donde también hemos comprobado la falta de capacidades críticas para diferenciar hechos de opiniones. Esta realidad es muy grave, ya que indica una incapacidad del alumnado para enfrentarse a informaciones y diferenciar entre aquello que se opina y lo que puede ser un dato objetivo, lo cual deja al alumnado en una total indefensión ante la manipulación política e informativa en general.

La cuestión del reconocimiento de vacíos y silencios en la información o en los medios, se planteó a partir del análisis de diferentes portadas de diarios españoles, el día después del maltrato a los refugiados sirios y de otras nacionalidades que tuvo lugar el 17 de septiembre de 2015, con cañones de agua y gases lacrimógenos por parte de la policía húngara en la frontera entre Serbia y Hungría. Las diferentes portadas trataban la noticia con mayor o menor importancia, con más o menos espacio, de manera directa o indirecta, como noticia principal o secundaria, dando una imagen de los refugiados a veces como víctimas o a veces como jóvenes agresivos. Los resultados muestran una gran dificultad para la interpretación tanto de lo que se dice como de lo que no se dice. La principal dificultad radica en comprender que detrás de cada portada hay un diario con una ideología, que se traslada a la política que debe seguirse con los refugiados y refugiadas en Europa.

La mayoría de chicos y chicas realizaron una descripción de lo que aparece en las portadas en relación a los hechos citados, en concreto si se hace mención o no y qué otras noticias aparecen. Pero son pocos los que interpretan el significado de que un diario no trate la noticia o que le dé más importancia que el resto, es decir, son una pequeña minoría los que son capaces de interpretar los vacíos o los silencios de la información y juzgar así a los medios. Una alumna escribe lo siguiente: *“En algunos periódicos no aparece la noticia y el Periódico casi no explica la noticia. Con la Vanguardia y el País, ambos explican que los refugiados van a Croacia, pero el País lo explica mejor”*. Otra describe también sin valorar: *“En unos diarios explican más el tema de la violencia y cómo lo llevan a cabo y otros resaltan cómo superar los hechos que han pasado”*.

Algún alumno quiere ver alguna intencionalidad en las imágenes escogidas por el diario: *“Que unos diarios le dan más importancia que otros y que otros ponen fotografías muy conmo-*



vedoras para hacernos reflexionar y abrir nuestra mente”. Muy pocos alumnos o alumnas realizan una interpretación que vaya más allá de la simple descripción y que tome partido en la problemática, haciendo algún juicio de valor ante las posiciones de los diarios, por ejemplo la siguiente alumna: “Yo creo que la diferencia entre las portadas es el grado de importancia, ya que para unos el mundo del fútbol es más importante que millones de personas que intentan tener una vida mejor, y que quieren conseguir salir adelante. Y también creo que hay una gran diferencia de opiniones entre las portadas, ya que vemos que en algunos casos los buenos son los refugiados, y en otros, lo son los que defienden y les impiden entrar”.



Portada de La Vanguardia 17-9-2015



Portada de El País 17-9-2015

Uno de los aspectos que el alumnado no ha sido capaz de interpretar es la imagen violenta de algunos jóvenes refugiados ante la policía húngara, para defenderse de los cañones de agua y los gases lacrimógenos, estos jóvenes fueron una minoría y, como puede imaginarse, su inferioridad o capacidad para infringir daños a la policía era mínima, pero algún diario escogió la imagen de un joven con el torso desnudo y con actitud desafiante, que parecía indicar lo contrario. Un alumno parece valorar esta imagen contradictoria cuando escribe: “Que algunos periódicos dicen que los refugiados son las víctimas y en otros dicen que los refugiados son los violentos y otros no dicen nada”. Pero ningún alumno es capaz de asociar la perspectiva de la noticia o el tipo de imagen y de enfoque con una ideología determinada en relación a las políticas a seguir con los refugiados y refugiadas.

En la última parte de nuestra investigación solicitamos al alumnado que diera argumentos y contraargumentos en referencia a la acogida de refugiados y refugiadas. También se le pedía cuál era la responsabilidad de la Unión Europea, de la ciudadanía en general y qué podían hacer los propios chicos y chicas. Por último, debían escribir un correo electrónico a un o una joven de su edad que hubiera huido de su país y que esperaba entrar en España. Y es aquí cuando encontramos aspectos muy positivos en las actitudes del alumnado, al ver cómo realiza un ejercicio importante de empatía en relación a la persona a la que se dirige, y se ofrece en general a asumir algún tipo de responsabilidad personal para buscar alternativas o soluciones temporales al drama de los refugiados y refugiadas. Podemos decir entonces

que la literacidad crítica es una perspectiva imprescindible y que la educación para la ciudadanía global aparece como una esperanza posible.

## CONCLUSIÓN

Otros autores han coincidido en las dificultades del alumnado para interpretar los relatos sociales. La literacidad crítica es esencial para una renovación de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Es la opinión, por ejemplo, de Baildon y Damico (2010), la literacidad para preparar a los alumnos para entender las múltiples formas de participar en una sociedad global multicultural. Otros trabajos corroboran nuestras conclusiones, como los de Parker (2008) o Kubey (2010).

En el trabajo que hemos presentado hemos investigado la literacidad crítica en el alumnado de educación secundaria, para indagar en las relaciones de poder que se dan en los medios de comunicación, en la ideología que hay detrás del discurso. Y lo hemos hecho sobre el tema de los refugiados y refugiadas que llegan a Europa provenientes de los conflictos bélicos, con el objetivo último de promover en el alumnado su acción social y educar para una ciudadanía global.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy y Practice-A Development*, 3, pp. 40-51.
- Baildon, M. y Damico, J. S. (ed.) (2010). *Social Studies as New Literacies in a Global Society. Relational Cosmopolitanism in the Classroom*. London: Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), pp. 5-25.
- Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós (primera ed. 1910).
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Lumen. Barcelona.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining Issues-Centered Education. En R.W. Evans y D. W. Saxe (Ed.), *Handbook On Teaching Social Issues* (pp. 2-5). Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).
- Kellner, D. Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1, pp. 59-69.



- Kubey, R. (2010). Media Literacy and Communication Rights: Ethical Individualism in the New Media Environment. *Gazette*, 72, pp. 323-338.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Lipman, M (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. México: UIA/Anthropos.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, pp. 472-484.
- Mulcahy, C. (2008). *Marginalized Literacies: Critical Literacy in the Language Arts Classroom*. New York: Information Age Publishing Inc.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Curriculum Studies*, 1, vol. 22, pp. 41-56.
- Ogle, D., Klemp, R. y McBride, B. (2007). *Building Literacy in Social Studies. Strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria: ASCD.
- 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. En: L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 65-80). New York/London: Routledge.
- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En J. L. Kincheloe y D. Weil, (Eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp. 383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En J. J. Díaz, A. Santisteban y A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (pp. 277-286). Sevilla: Díada.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

- Santisteban, A. 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.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, pp. 15-31.
- Shor, I. (1999). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.
- Tulchin, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, pp. 235-253.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discours y Society*, 4 (2), pp. 249-283.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Wallowitz, L. (2008). *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

# LA PRESENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN RECORRIDO POR LAS DISTINTAS LEYES EDUCATIVAS

José Díaz-Serrano<sup>1</sup>  
jose.d.s@um.es

Ana Isabel Ponce Gea  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales  
Universidad de Murcia  
anaisabel.ponce@um.es

## INTRODUCCIÓN

Los términos *cambio climático*, *cambio global* o *emergencia planetaria*, entre otros tantos, nos resultan como mínimo familiares en una sociedad en la que, mientras todo está cambiando, sigue habiendo algo que no sufre variaciones. A la par que modificamos todo lo que se señala como necesario para un desarrollo económico, tecnológico o lo que, en definitiva se resumiría, lo necesario para un desarrollo social; conservamos la mala costumbre —permítannos la valoración— de descuidar en dicho desarrollo la conservación de nuestro entorno —quizás, aquí, mejor entendido como medio—, que no es otro que el que pisamos, habitamos y compartimos.

Posiblemente, no sea ni justo ni exacto afirmar que este propósito de conservación del entorno no ha sufrido variaciones cuando a lo largo de décadas han sido múltiples las conferencias, declaraciones, organismos y programas cuyos apellidos han coincidido en denominarse *Medio Ambiente*, *Educación Ambiental* o cualquier otro derivado; sin embargo, los intentos de los acuerdos internacionales y nacionales —más o menos restrictivos, según los casos— no han conseguido materializarse en realidades concretas ni trasladarse al ámbito educativo, que es el que nos ocupa, en el grado en el que treinta años de intentos permitirían. Desde que ya en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972) se recomendara desarrollar un programa de educación ambiental con carácter interdisciplinar, y se definiesen su naturaleza y principios pedagógicos cinco años después en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (Tbilisi), la educación ambiental ha ido haciéndose hueco en el ámbito educativo. La escuela, como transmisora de saberes socialmente significativos, por medio de la educación ambiental, “extendió sus objetivos al contexto,

---

<sup>1</sup> Contrato Predoctoral (FPU) de la Universidad de Murcia. Dirección postal: Facultad de Educación, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia. Teléfono: +34 868887075.

incorporando las relaciones entre los sujetos y la naturaleza y con los demás seres humanos” (Novo, 2009, p. 198). En otras palabras, la educación ambiental supuso el paso de una mentalidad antropocéntrica —donde la relación se produce unidireccionalmente del hombre hacia el medio— a una visión ecocéntrica —donde esta relación se da de forma bidireccional y somos uno más entre tantos—.

A partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo de Río de Janeiro (1992), la educación ambiental se reorienta hacia la educación para el desarrollo sostenible. Este nuevo concepto, no exento de críticas por los defensores de la educación ambiental que no ven nada nuevo bajo el sol salvo el cambio de denominación de una realidad ya inventada (Meira, 2006), supone como mínimo una ampliación del concepto, en el que —y salvando los matices entre las numerosas definiciones— se abarcan campos como la igualdad de géneros, el sida, las enfermedades... (Novo, 2009), campos que la educación ambiental por sí no recogía. En resumen, y en palabras de Leal (2009), “la educación para la sostenibilidad (ES) pretende ser un proceso de formación continua de una ciudadanía informada e implicada” (p. 265); pretende crear conciencia, ciudadanos críticos preocupados por las relaciones del planeta en su conjunto.

Más allá de los debates entre los términos de educación ambiental y el desarrollo sostenible, que no nos son vinculantes para nuestro cometido, lo cierto es que el último de estos conceptos hace explícitas para la educación tres ideas esenciales. En primer lugar, el desarrollo sostenible conlleva aspectos morales asociados a una ciudadanía planetaria (Novo y Murga, 2010), con el compromiso de protagonizar actuaciones responsables; de ser, en definitiva, activa en problemas que van más allá de los estrictamente medioambientales. Lo anterior supone que en el ámbito escolar, y más concretamente en el curricular, los contenidos conceptuales resulten insuficientes. En segundo lugar, la educación para el desarrollo, según la propia UNESCO (2006), presenta la característica de interdisciplinariedad y globalidad; lo que en el ámbito curricular traduciríamos como la imposibilidad de limitarnos a una sola área o materia. Y, por último y en tercer lugar, que “las expectativas relativas a la educación, que implican un contenido ético, social y político, deben ser planteadas evitando una polarización entre la identidad local y la ciudadanía planetaria” (Novo y Murga, 2010, p. 183); es decir, que los problemas del medio requieren que estos adopten un modelo “glocal”, lo que traducido a la enseñanza supone que las actividades locales, regionales, nacionales y globales se encuentren diferenciadas pero unidas.

Estos aspectos han tenido y tienen diferente consideración en las leyes educativas formuladas y en el desarrollo curricular, en este caso, de la Educación Primaria. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y su consiguiente Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, suponen un avance significativo para la educación ambiental que, se incorpora a los currículos, acompañada por la apuesta clara por los contenidos

procedimentales y actitudinales que realiza la LOGSE. Si partimos de que los cambios en actitudes y comportamientos “no pueden lograrse con simples adquisiciones conceptuales y procedimentales” (Vilches y Gil, 2011, p. 60) y de que la propia educación ambiental no se entiende sin ciertas premisas entre las que se encuentra la de incluir contenidos actitudinales (Del Carmen, 1990), la incorporación de estos no solo resulta idónea sino imprescindible. A este respecto, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria suponen un giro respecto al asunto. La propia LOE afirma que, aunque con importancia de lo conductual y lo actitudinal, esta tiene una clara orientación conceptual; hecho que se trasladará a la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La interdisciplinariedad y globalidad requerida por la UNESCO para la educación ambiental ha sido interpretada de diferentes modos en las propuestas curriculares. Ya Del Carmen (1990), en el marco de la Reforma Educativa de 1990, asocia el conocimiento del medio a la educación ambiental. La educación para el medio, con orígenes en Rousseau, Freinet —o en el panorama nacional, en Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza— supone una perspectiva global del entorno natural y social, cambio favorable al desarrollo de una educación ambiental en las escuelas. Sin embargo, las pretensiones de la LOGSE son mayores e incorpora la educación ambiental como eje transversal, en un currículo abierto y flexible que permite el trabajo por proyectos curriculares en los que los ejes transversales pueden tener una verdadera presencia.

A pesar de la modesta perspectiva interdisciplinar y la incorporación como eje transversal —que rompía a priori con el tratamiento tradicional de los problemas ambientales en ámbitos exclusivos como Biología, Geología o Química (Montañés y Jaén, 2015)—, no parece que lo anterior tenga mucha repercusión en la práctica (Moreno y García, 2015). La LOE, en la línea de la LOGSE, realiza un tratamiento similar de la educación ambiental si bien parece que evitando las dimensiones regionalistas que la LOGSE extiende. Lo anterior, más que un beneficio, tiene como resultado casi una incoherencia en el tratamiento educativo de las escalas espaciales de la educación ambiental (*glocalización*).

La LOMCE supone, a este respecto, un cambio significativo. La vuelta a Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza en la nueva ley conlleva una visión mucho más disciplinar que la LOE e, indudablemente, que la LOGSE. La educación ambiental queda incluida a partir de contenidos, principalmente del área de Ciencias de la Naturaleza, sin pronunciarse el currículo sobre ámbitos territoriales inferiores a lo global.

Bajo este panorama, en muchas de las ocasiones poco concreto, el criterio del docente —y de acuerdo a lo más extendido, el libro de texto usado— condiciona en muchas ocasiones qué se hace realmente de la educación ambiental en las aulas. De esta realidad es desde donde se entiende el porqué de este trabajo.

## OBJETIVOS

El propósito principal al que se vincula este estudio es evaluar la presencia de la educación ambiental en las actividades de trabajo que plantean los libros de texto de las distintas leyes educativas recientes. Para ello, tratamos de responder los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la representación que tienen las actividades de trabajo de educación ambiental en los libros de texto de la Región de Murcia, comparando su presencia en los mismos según la ley educativa a la que responden: LOGSE, LOE y LOMCE.
2. Valorar en qué medida se atiende al principio de *glocalización* de la educación ambiental, atendiendo al ámbito territorial sobre el que trabajan las actividades de los libros de texto: local, regional, nacional o global.

## MÉTODO

La investigación para dar respuesta a los objetivos planteados se aborda mediante el método cuantitativo de análisis de documentos (Gil Pascual, 2011). El análisis documental da soporte a toda investigación que tenga el propósito de obtener información retrospectiva de una realidad, una situación, un fenómeno, unos intereses, una perspectiva o un programa propio del momento en el que fue escrito (Bisquerra, 2014; Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995; Gil Pascual, 2011). En este sentido, nuestras fuentes de datos son libros de texto que responden a distintas leyes educativas (tabla 1) y, por ende, a realidades dispares en el tratamiento de la educación ambiental en las actividades de trabajo a lo largo del tiempo.

**Tabla 1. Libros de texto utilizados como fuentes de información**

N.º	Editorial	Ley Educativa	Año de edición	¿Bilingüe?
1	A	LOGSE	1994	No
2	B	LOE	2009	No
3	C	LOE	2012	Sí
4	A	LOMCE	2014	No

Atendiendo a nuestra estructuración de la codificación, según Bisquerra (2014) hemos utilizado un *sistema de registro cerrado* de la información, caracterizado por contener “un número finito de categorías o unidades de observación que están prefijadas *“a priori”* y son mutuamente excluyentes, de manera que el observador se limita a identificar y registrar solamente las conductas que tiene el propio sistema” (p. 353). En este caso, las unidades de observación son las actividades de trabajo que están presentes en los libros del texto de quinto

curso de Educación Primaria de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (LOGSE y LOE) y de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (LOMCE), abarcando el análisis de 1590 actividades, de las que el 13.5% responde a la LOGSE, el 51% a la LOE y el 35.5% restante a la LOMCE.

El procedimiento empleado para la recogida de datos, según Gil Pascual (2011), responde al análisis de contenido; aquel que goza de todas las características de objetividad y relevancia propias del método científico y que lleva inherente la replicabilidad, la sistematización, la evidencia manifiesta y la cuantificación necesarias para el uso de procedimientos de análisis estadístico de datos. Así, las técnicas analíticas utilizadas se centran en cálculos estadísticos descriptivos univariados y bivariados, entre los que cabe mencionar frecuencias absolutas y relativas y tablas de contingencia.

## RESULTADOS

### PRESENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

El análisis de 1590 actividades de trabajo en los libros de texto seleccionados nos ha permitido adscribir 111 actividades a la educación ambiental; esto es, el 7% de las actividades de trabajo de los libros de texto de la Región de Murcia trabajan de alguna forma aspectos relacionados con la sostenibilidad ambiental. En la Tabla 2 se presenta esta relación para cada una de las leyes educativas contempladas.

**Tabla 2. Adscripción de actividades a la educación ambiental (EA) según ley educativa**

Ley educativa	N.º de actividades analizadas	N.º de actividades de EA	% de actividades adscritas a la EA
LOGSE	215	24	11.2
LOE	811	58	7.2
LOMCE	564	29	5.1
TOTAL	1590	111	

Los análisis descriptivos representados en la tabla anterior permiten apuntar que la frecuencia relativa de las actividades de educación ambiental es 4 puntos más elevada en la LOGSE que en la LOE y, asimismo, el porcentaje de estas es 2.1 puntos más elevado en la LOE que en la LOMCE; es decir, entre la LOGSE y la LOMCE la representación de actividades de trabajo de la educación ambiental en los libros de texto se ve reducida en 6.1 puntos porcentuales.



### EL PRINCIPIO DE “GLOCALIZACIÓN” DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS ACTIVIDADES

Al evaluar el ámbito territorial de las situaciones de trabajo que plantean las actividades de educación ambiental en los libros de texto, más del 85% se plantean desde un enfoque global, mientras que el 14.4% se abordan desde situaciones locales, regionales o nacionales, como puede apreciarse en los estadísticos de frecuencias de la tabla 3.

**Tabla 3. Ámbito territorial de las situaciones de trabajo que plantean las actividades**

Ámbito	Frecuencia (F)	Porcentaje(%)	% válido	% acumulado
Local	8	0.5	7.2	7.2
Regional	3	0.2	2.7	9.9
Nacional	5	0.3	4.5	14.4
Global	95	6	85.6	100
Total	111	7	100	

Si consideramos la atención prestada a los distintos ámbitos territoriales en las actividades de educación ambiental en los libros de texto de las distintas leyes educativas, el análisis descriptivo arroja los resultados que se muestran en la tabla 4.

**Tabla 4. Ámbito territorial de las situaciones de trabajo de las actividades, según ley educativa**

	LOGSE		LOE		LOMCE	
	F	%	F	%	F	%
Local	0	0	4	6.9	4	13.8
Regional	3	12.5	0	0	0	0
Nacional	0	0	5	8.6	0	0
Global	21	87.5	49	84.5	25	86.2
TOTAL	24	100	58	100	29	100

De acuerdo con la tabla anterior, los libros de texto de todas las leyes educativas plantean actividades de educación ambiental centradas, predominantemente, en situaciones de trabajo globales, encontrándose la diferenciación en los ámbitos territoriales inferiores. Mientras que las actividades de la LOGSE plantean algunas tareas contextualizadas regionalmente, las de la LOMCE lo hacen desde un ámbito territorial local; amén del predominio referencial global señalado en ambos casos. Las actividades LOE son las únicas que compaginan ámbitos territoriales locales, nacionales y globales, olvidando en este caso los regionales.

## CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a las que se ha dado alcance son las siguientes:

- El 7% de las actividades de trabajo de los libros de texto de la Región de Murcia que se han analizado guarda relación con la educación ambiental.
- La presencia de actividades de trabajo sobre educación ambiental, en los libros de texto analizados, se reduce con el paso de las leyes educativas.
- El diseño de las actividades de trabajo de la educación ambiental no atiende a su principio de “glocalización” en los libros de texto de la Región de Murcia, al existir una descompensación en las situaciones de trabajo que plantean, a favor de un ámbito territorial global, que representa el 85.6% de las actividades.

Las actividades de los libros de texto de la LOE diversifican en mayor medida los ámbitos territoriales de las situaciones de trabajo que plantean, respecto a la LOGSE y la LOMCE, aunque tímidamente y olvidando los casos regionales.

Estas conclusiones parecen evidenciar la necesidad de adoptar medidas para la inclusión en las aulas de actividades de trabajo con una orientación real hacia una acción ciudadana más efectiva y comprometida con el medio ambiente. En esta tarea, como individuos, señalan Vilches y Gil (2011): “No podemos, pues, delegar la responsabilidad en la comunidad científica, ni en los políticos, ni en los educadores. Todos somos corresponsables. Todas y todos tenemos la obligación (¡y el privilegio!) de participar en la concepción y aplicación de las medidas correctoras” (p. 70). Desde el ámbito educativo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, las propuestas didácticas de los libros de texto analizados apuntan a una tendencia decreciente en la presencia de actividades de educación ambiental y, además, no diversifican en la medida que sería deseable los ámbitos territoriales que trabajan, olvidando la necesidad señalada por Novo y Murga (2010) de atender al principio de “glocalización” para hacer mucho más efectivo el compromiso ciudadano. Esta es la realidad observada; las implicaciones prácticas de estos hallazgos no deben pasar por responsabilizar unilateralmente a los editores de los libros de texto, sino que, en pro del convencimiento de esa corresponsabilidad, el profesorado ha de concienciarse de la necesidad de compensar esta deficiencia con actividades diseñadas fuera del encorsetamiento propio de los libros de texto, bajo el objetivo de fomentar un compromiso ciudadano con el medio ambiente, mediante diseños que evolucionen coherentemente desde el ámbito de concienciación-acción local, más cercano al alumnado, pasando por escalas superiores hacia la identificación de las afecciones globales como propias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Del Carmen, L. (1990). Conocimiento del Medio y educación ambiental en la enseñanza obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7, pp. 47-57.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gil Pascual, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- Leal, W. (2009). La educación para la sostenibilidad: iniciativas internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 263-277.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre.
- MEC (1991). Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 26 de junio.
- MEC (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo.
- MEC (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado de 8 de diciembre.
- MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre.
- Meira, P. A. (2006). Elogio de la educación ambiental. *Trayectorias*, 8 (20-21), pp. 41-51.
- Montañés, S. y Jaén, M. (2015). Qué características presentan los contenidos relacionados con las problemáticas ambientales propuestos en los libros de textos de 3º de la ESO? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12 (1), pp. 130-148.
- Moreno, O. y García, F. F. (2015). De la educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20 (1124), pp. 1-29.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 195-217.
- Novo, M. y Murga, M. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (número extraordinario), pp. 179-186.
- UNESCO (2006). *Framework for the UNDESD- International Implementation* Échème. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>
- Vilches, A. y Gil, D. (2011). Las experiencias y acciones reales como componentes imprescindibles de la educación para la sostenibilidad. *Investigación en la Escuela*, 74, pp. 59-72.

# LO GLOBAL SE CONFIGURA DESDE LO LOCAL Y LO REGIONAL: UNA PROPUESTA EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

**María Eugenia Villa Sepúlveda**  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Universidad de Antioquia  
Eugenia-villa@udea-edu.co

*“Llevarse este pan a la boca es gesto fácil, excelente de hacer si el hambre lo reclama, por lo tanto alimento del cuerpo, beneficio del labrador, probablemente mayor beneficio de algunos que entre la hoz y los dientes supieron meter manos de llevar y traer y bolsas de guardar, y ésta es su regla.”*

José Saramago, *Memorial del Convento*

En este escrito se afirma que el ejercicio de la condición ciudadana en las escalas de interacción local y regional puede generar efectos en la escala global. Por esto, en la escuela, la educación para el ejercicio de la condición ciudadana debe contemplar, en lo metódico, la Interestructuración de Sentidos que tienda a la construcción de experiencias. Para desarrollar esta afirmación se define el concepto de globalización que fundamenta el de ciudadanía global desde el que se delinearán algunas ideas en torno a la educación para el ejercicio de esta ciudadanía propia de la contemporaneidad.

## LA GLOBALIZACIÓN POSIBILITADA POR LA TERCERA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA DE LA ÉPOCA MODERNA

La globalización fue la tercera etapa de un proceso que se venía sucediendo desde la expansión transoceánica europea que se inició en el siglo XV (Wallerstein, 1999) y que dio paso a la Época Moderna. Esta expansión, en primer lugar, originó abyectas relaciones de colonización de algunos estados europeos con distintas sociedades de América, África, Asia y el Pacífico. En segundo lugar, permitió las sucesivas situaciones de internacionalización, transnacionalización y globalización (García-Canclini, 1995) con las cuales las sociedades del Planeta Tierra, en lo sucesivo, se relacionaron de una forma, cada vez, más estrecha.

De acuerdo con Stiglitz (2002), la globalización sólo tuvo posibilidad de configurarse en la Época Moderna. Esto porque la globalización puede definirse como una situación en la que

las diferentes sociedades del Planeta Tierra tienen la posibilidad de relacionarse, de manera cada vez más estrecha, entre ellas. En específico, la globalización es una situación en la que las personas, las informaciones, los bienes y los capitales pueden circular libre y rápidamente entre todas las sociedades del Planeta Tierra.

A partir de Castells (1998) es claro que la globalización, como situación, ha tenido la posibilidad de configurarse desde la década de los años setenta del siglo XX cuando se sucedió la Tercera Revolución de la Época Moderna: la de las tecnologías para construir, capturar y difundir, de manera barata, abundante información. Esta Revolución posibilitó la circulación rápida y, con el tiempo, instantánea de capitales, por todo el Planeta. Además, ahondó las posibilidades tecnológicas, que ya existían, para que puedan circular de manera más rápida personas y bienes por toda la Tierra. Con ello, todas las sociedades accedieron a la posibilidad de globalizarse o de interactuar de manera, cada vez, más estrecha en cuanto a que, entre ellas, podrían circular rápidamente personas, informaciones, bienes y capitales. Con las posibilidades tecnológicas ya dadas para que las sociedades se relacionen de manera rápida, era menester que los estados construyeran unas políticas de gobierno, o principios de acción, que permitieran que, esas relaciones, pudieran gozar de libertad.

De esta forma, con la Tercera Revolución Tecnológica de la Época Moderna se configuraron, para cada quien, tres escalas correlativas de interacción: la local, la regional y la global. La primera se distingue por ser inmediata a la conciencia, la segunda por ser mediata y la tercera por ser lejana. Por ello, el sentido de lo que es “lo local”, “lo regional” y “lo global” es diferenciado y deviene de la experiencia que cada cual construya.

## **LA GLOBALIZACIÓN MENOSCABADA POR LA IDEOLOGÍA POLÍTICA NEOLIBERAL**

Como se ha anotado la Tercera Revolución Tecnológica de la Época Moderna posibilitó la emergencia de “lo global” que es una escala de interacción lejana y diferenciada de la que cada quien tiene conciencia en tanto la construye con su experiencia. No obstante, a la par que se gestaba esta Revolución, la crisis económica de la década de los años setenta permitió que en distintos estados los postulados de la Ideología Política Neoliberal pasaran a regir la formulación de sus políticas de gobierno. Estos postulados vienen impidiendo que las personas, las informaciones y los bienes circulen libremente entre las diferentes sociedades de la Tierra. En vez de ello, las empresas privadas capitalistas buscan monopolizar los satisfactores de las necesidades humanas (Max-Neef, 1996). Con ello, estas empresas acumulan poder económico tornando mercancía la educación, el agua, las energías, los alimentos, las medicinas, la vivienda, el afecto... De esta forma, aunque en la contemporaneidad todos los satisfactores pueden

circular rápidamente entre todas las sociedades del Planeta las políticas neoliberales impiden que esa circulación se suceda de manera libre.

Con el ascenso, en diferentes organizaciones, de los postulados de la Ideología Política Neoliberal para regir sus principios de acción, la globalización que posibilitó la Tercera Revolución Tecnológica de la Época Moderna, se menoscabó. Con este menoscabo se vienen destruyendo, a punta de crisis económicas regionales y globales provocadas deliberadamente, los estados de bienestar que los combates políticos de distintas poblaciones lograron que se construyeran en regiones como la europea occidental. Lo único que el Neoliberalismo ha permitido que circule libre y rápidamente ha sido el capital que como bien con el que se pueden producir, mediante el trabajo humano, otros bienes va, imprevisiblemente, de un lado a otro, de manera física y virtual, extorsionando a las poblaciones y sus entornos naturales.

Con esto, a medida que la globalización se hacía más posible, la aplicación de las políticas neoliberales impedía que emergiera una sociedad global en la que los satisfactores que puede crear una sociedad pueden llegar, rápida y libremente, a otra. De esto son ejemplo emblemático los obstáculos que las empresas que mercadean con medicamentos pusieron, por décadas, para que el tratamiento médico para curar la “Ceguera de Río” circulara libremente. Por presión de ciudadanas y de ciudadanos se logró una cierta flexibilización para que este tratamiento pudiera ser aplicado a quienes lo requirieran. Esta presión permitió que las y los habitantes del corregimiento de Nacioná, de la región pacífica colombiana, se beneficiaran de una creación que no debería ser convertida en una mercancía que sólo pueden comprar quienes tengan la capacidad económica para pagar el precio que, sin restricciones, le impone quien la comercializa (Stiglitz, 2002 y Reyes, 2013, julio).

En contra de los postulados neoliberales multitud de seres humanos, desde el ejercicio de la condición ciudadana en las escalas de interacción local y regional, se han empeñado en impedir el menoscabo de la globalización. Esto porque, como se ha mostrado, es una situación que es posible de ser concretada en el momento en el que se dejen de tornar en principios de acción de las diferentes organizaciones, los postulados de la Ideología Política Neoliberal. De esta forma, la Tercera Revolución Tecnológica de la Época Moderna, ha permitido que diferentes seres humanos transformen en saberes y en conocimientos la información que, en la actualidad, puede circular y que se formen organizaciones en las escalas de interacción local, regional y global que tienden a dignificar la condición humana a través del intercambio libre y rápido de sus creaciones. Una de éstas ha sido el Foro Social Mundial que, desde Porto Alegre, ha interpelado al Foro Económico Global mostrando que “otra globalización es posible”. Una que sería opuesta a la que quieren imponer los que Saramago describió como los “que entre la hoz y los dientes supieron meter manos de llevar y traer y bolsas de guardar, y ésta es su regla” (2010, p. 65).

## LA CIUDADANÍA GLOBAL ES UNA CIUDADANÍA LOCAL

La ciudadanía es una condición social política. Esto quiere decir que hace referencia al lugar que ocupan los seres humanos en el ámbito político. Esta condición le permite, a quienes gozan de ella, ejercer un tipo específico de poder social: el Ideológico. Lo que significa que las y los ciudadanos tienen la capacidad de construir, mediante la difusión o la enseñanza de lo que saben y de lo que conocen, consensos que, correlativamente, son disensos. Esto es, acuerdos y desacuerdos con quienes pueden ejercer poder político. De esta manera, el ejercicio de la ciudadanía es civilista en cuanto que sus medios no son ni la coacción ni la coerción. Por el contrario, la ciudadanía se ejerce de forma disuasiva en tanto su medio es el Poder Ideológico. Por ser el ejercicio de la condición ciudadana de carácter civilista, hace posible que las y los ciudadanos construyan sociedades y estados democráticos. La ciudadanía es un derecho que las poblaciones han logrado que les sea reconocido por los estados. Por ello, de la condición ciudadana ni en la actualidad ni en el pasado han gozado todos los seres humanos. La condición ciudadana como derecho emergió restringida a unos pocos, por lo que fueron los combates políticos de las poblaciones los que lograron que, como derecho, se ampliara a muchos y, luego, a muchas. Como la Democracia, puede ser definida como la posibilidad de que muchas y muchos gobiernen (Bobbio, 2009); la ciudadanía, es consustancial a la Democracia.

Del mismo modo, la escala del ejercicio de la condición ciudadana se ha ampliado de la nacional, a la internacional, a la transnacional y a la global. Esta ampliación ha sido, nuevamente, un efecto de los combates políticos de algunas poblaciones que han logrado que las y los ciudadanos puedan construir consensos en lo local, en lo regional y en lo global a medida que la globalización se ha avizorado como posibilidad. Con ello, los consensos que se construyen mediante el ejercicio del poder ideológico en un determinado contexto tienen la posibilidad de construirse en otros. Por esto, muchos de los ejercicios de la condición social ciudadana son ejercicios globales. Esto es, que los ejercicios de la condición ciudadana que se realizan en las escalas de interacción local y regional pueden trascender a la escala de interacción global. Por otra parte, estos ejercicios ya no se realizan sólo desde el contexto organizativo de los partidos políticos. Se realizan en el contexto de diversidad de organizaciones que van desde los movimientos sociales hasta los colectivos y los “parches” que gracias a su poca formalización permiten la ampliación de la participación. De esta forma, puede afirmarse que la condición ciudadana ha emergido para ejercerse en la escala global a través de formas inéditas de organización, acción y comunicación que corresponden a la creatividad que caracteriza las luchas políticas por el reconocimiento que entraña la desreificación o desobjetualización de los seres humanos. Por lo que la ciudadanía es anticapitalista si se tiene en cuenta que el capitalismo, como relación social, se fundamenta en la reificación (Honneth, 2007). De esta creatividad son ejemplo las acciones políticas que llevaron a cabo en América Latina, entre 2011 y 2012, los movimientos estudiantiles por la defensa de una educación pública, gratuita y la



cualificación a partir de las reflexiones que el estudiantado y el profesorado construyan sobre su contexto. Entre las que se destacan las variadas acciones disuasorias con las que el estudiantado eludió la coacción de los integrantes de las organizaciones militares de los estados.

A partir de la anterior definición del concepto “Ciudadanía”, la “Ciudadanía Global”, puede ser especificada como aquel ejercicio de la ciudadanía que, realizándose en las escalas de interacción local o regional, provoca efectos globales. Esto es, que el ejercicio de la ciudadanía en lo local o lo regional incita efectos más allá de las fronteras políticas de los estados naciones. De allí que mientras más local sea un ejercicio de la ciudadanía más globales serán los efectos que pueda incitar o provocar. Por ejemplo, cuando diversidad de poblaciones lograron que el antiguo Estado Nación de Bolivia reconociera que el acceso al agua potable es un derecho, otras poblaciones, de diferentes lugares de la Tierra, iniciaron una lucha por impedir que el agua sea convertida en una mercancía que sólo pueda satisfacer las necesidades de quienes pueden comprarla en el mercado. Esta acción local se transformó en una acción global que ha hecho que en varios ámbitos políticos se reconozca el acceso al agua potable como un derecho humano que, como todos estos derechos, tiene que ser garantizado por los estados (Gallón, 1996).

## **LA EDUCACIÓN PARA EJERCER LA CIUDADANÍA GLOBAL COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE EXPERIENCIA**

Con la emergencia del ejercicio de la condición ciudadana en la escala global y a través de formas inéditas de organización, acción y comunicación al profesorado de Ciencias Sociales se le presentó una nueva tarea: educar al estudiantado para el ejercicio de una ciudadanía que tiene la posibilidad de provocar o incitar efectos más allá de las fronteras políticas de los estados naciones. Es decir, educar al estudiantado para el ejercicio de una Ciudadanía Global. Esto es así, porque el ejercicio de la condición ciudadana en las escalas de interacción local y regional puede acusar efectos en la escala global a partir de la década de los años setenta del Siglo XX, desde la que las distintas poblaciones de la Tierra tuvieron la posibilidad de interaccionar de manera más estrecha.

Por ello, en la escuela, la educación para la ciudadanía podría contemplar dos momentos: uno, en el que se realicen actividades mediante las que se describan y se analicen los contextos locales y regionales en su relación con las dinámicas globales. Y, otro en el que se construyan, de manera colectiva y mediante la reflexión, experiencias en torno a prácticas en las que, cada estudiante, ejerza la condición ciudadana en esos contextos locales y regionales con otras y con otros (Pagès, 2007). Como lo global se configura desde lo local y lo regional, educar para ejercer la condición ciudadana en las escalas de interacción inmediata y mediata, es educar para ejercer la ciudadanía en la escala lejana. Esto por la paradoja que acarrea toda situación

de globalización: mientras más local es una acción más tiende a su globalización dadas las posibilidades que, desde la década de los años setenta del siglo XX, existen de que las diferentes sociedades interaccionen de manera más estrecha. Por lo que, a pesar de la criminal imposición del Neoliberalismo, en la contemporaneidad lo global se configura desde lo local y lo regional.

De esta manera, una de las finalidades de la enseñanza de los conocimientos escolares, que puede construir el profesorado a partir de las Ciencias Sociales, puede ser la de educar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, en las escalas de interacción local y regional participe en la construcción de una sociedad global civilista, democrática y anticapitalista.

Un método o procedimiento para esta educación es el diálogo sobre el que insistió Freire (2010). La enseñanza mediante el diálogo permite realizar lo que Not (1983) llamaría interestructuración de conocimientos y de saberes. Proceso que no es más que la construcción colectiva de sentidos que distancia la educación como transmisión de conocimientos de la educación como construcción colectiva de conocimientos y, además, de saberes. Construcción que tiene como condición asumir que todas y todos los que participan saben y conocen cosas distintas y pueden, de manera colectiva, construir sentidos distintos que prescriban sus acciones.

De esta forma, una educación para el ejercicio de la ciudadanía global debe contemplar actividades que permitan saber y conocer sobre el contexto local y regional del estudiantado. En especial es preciso construir colectivamente sentidos sobre los ámbitos políticos locales y regionales del estudiantado. Estos sentidos han de contextualizarse en sus dinámicas globales. Para ello, puede acudir a las Ciencias Sociales y a otras formas de saber y de conocer sobre lo social.

Las actividades mediante las cuales se puede concretar el método de Interestructuración de Sentidos pueden denominarse de descripción, de análisis y de reflexión. La descripción y el análisis consiste en definir el ¿qué?, los ¿por qué?, los ¿para qué?, los ¿a favor de quién? y los ¿en contra de quién? (Freire, 2005) de las acciones humanas que se suceden en los contextos sociales locales y regionales en su relación con las dinámicas globales. Para tales descripciones y análisis, el profesorado tiene como herramientas los conocimientos escolares que pueda construir a partir de diversas formas de saber y de conocer y de un conocimiento científico social que se distancie de la postura epistemológica positivista. Esto porque desde esta postura se han construido algunos conocimientos que tienden a ser eurocéntricos y patriarcales y que, por tanto, no permiten reconocer la diversidad y la dinámica del estudiantado en particular y de las sociedades en general.

Por su parte, la reflexión permite construir experiencia, en tanto la experiencia deviene de la reflexión profunda sobre la acción. Por esto, la educación para el ejercicio de una ciudadanía global debe incluir actividades de descripción y de análisis que sustenten actuaciones locales colectivas. Como es huera la acción sin reflexión, la banalización de las acciones del estudiantado

puede ser difuminada por la construcción colectiva de reflexiones que le sirvan a cada estudiante para construir experiencias que prescriban sus acciones. Las reflexiones configuran el acervo de experiencias que le permiten a cada quien devenir de manera cualificada en lo cotidiano desde las condiciones sociales por las que opte. Una de ellas la de ciudadana o ciudadano.

## CONCLUSIÓN

Por todo lo escrito, se puede afirmar que el ejercicio de la ciudadanía local y regional acusa efectos en lo global. Por esto, en la escuela, la educación para ejercer la ciudadanía puede fundamentarse en el Método de Interestructuración de Sentidos a partir de la descripción y el análisis de los contextos locales y regionales, en relación con las dinámicas globales, y la reflexión en torno a acciones colectivas locales, en los contextos descritos y analizados, que permitan a cada estudiante construir experiencias que configuren el acervo del que se pueda servir para ejercer una ciudadanía local que, por lo mismo, será global.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bobbio, N. (2009). Democracia: los fundamentos. En M. Bovero (Ed.), *Teoría General de la Política* (pp. 401-417). Madrid: Trotta.
- Castells, M. (1998). *La era de la información economía, sociedad y cultura*. Volumen I, *La sociedad en red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). ¿Extensión o comunicación? *La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Gallón, G. (1996). Responsabilidad del Estado y de grupos no estatales por violación de derechos fundamentales, apuntes para un debate. En VV. AA., *La responsabilidad en derechos humanos* (pp. 25-30). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García-Canclini, N. (1999). *La Globalización imaginada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Max-Neef, M. (1996). *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*. Medellín: Proyecto 20 editores.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia (Eds.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional Libro 2* (pp. 140-154). Bogotá: Fondo Editorial UPN.

- Saramago, J. (2010). *Memorial del convento*. Bogotá: Punto de Lectura.
- Reyes, E. (2013, Julio). *Colombia, primer país del mundo en erradicar la “ceguera de los ríos”*.  
Extraído el 2 de enero de 2016 desde [http://internacional.elpais.com/internacional/2013/07/30/actualidad/1375148297\\_490305.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2013/07/30/actualidad/1375148297_490305.html)
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la Globalización*. Santafé de Bogotá: Taurus.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el Siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.

# ¿QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ CIUDADANÍA? HACIA UNA EDUCACIÓN CIUDADANA PLANETARIA EN LAS AULAS EDUCATIVAS

**Olga Moreno-Fernández**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla  
omoreno@us.es

## INTRODUCCIÓN

El mundo que conocemos no es el mundo que conocimos, las posibilidades se han ampliado y con ellas los límites, el mundo está en constante proceso de cambio y con él las sociedades, dejando notar los efectos y consecuencias de la globalización en cualquier punto del planeta. La escuela del siglo veintiuno se incorpora a este nuevo escenario con el reto de ofrecer a sus discentes herramientas válidas para desenvolverse en este nuevo contexto. Herramientas que deben servir para interpretar el mundo donde se vive, en cualquier lugar y a cualquier edad. Un apoyo en el que es necesario que intervengan docentes comprometidos, con enfoques y herramientas pedagógicas actuales, que les permita asumir la enseñanza desde una óptica reflexiva, crítica, integral, y planetaria de la sociedad actual.

Si nos acercamos a una visión compleja del mundo en que nos encontramos, podemos asegurar que el modelo de ciudadano planetario es el que mejor se adapta a las nuevas necesidades que comienzan a surgir para dar respuestas a las problemáticas actuales. Es por ello, que la escuela, que ocupa un lugar central como base de la socialización de nuestro alumnado, tiene una responsabilidad ineludible en la educación de la ciudadanía desde unos planteamientos críticos y responsables que den como resultado una ciudadanía planetaria acorde a las necesidades de las nuevas realidades mundiales.

Este horizonte nos obliga a hacernos cargo de la responsabilidad que supone reflexionar sobre cómo reorientar una educación que continúa enfocándose con planteamientos válidos para las sociedades industrializadas de los siglos diecinueve y veinte pero que no dan respuestas a las competencias y habilidades que el alumnado del siglo veintiuno necesita para desenvolverse en este nuevo escenario.

En consecuencia, esta propuesta, implica la necesidad de un cambio progresivo y definido de las escuelas actuales. Una nueva forma de enseñar, cuyos objetivos no sean tanto la transmisión tradicional del conocimiento; sino el conocimiento del mundo, sus problemas y sus posibles soluciones; creando una escuela donde el diálogo, el debate, el

respeto, y el trabajo cooperativo entre otros, sean los pilares de una sociedad plural, diversa y tolerante, donde la educación en valores sea un recurso indispensable en la elaboración de los currículos escolares para fomentar valores acordes a la ciudadanía planetaria que se plantea.

## HACIA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA

Cuando se hace referencia a la ciudadanía planetaria pueden utilizarse distintas denominaciones, lo que puede llegar a plantear confusiones, ya que en función de la denominación que utilizemos, el término presentará variaciones ideológicas, ya que no hacemos referencia a términos sinónimos. Algunas de las denominaciones, aunque no las únicas, que encontramos para referirnos a esta concepción de la ciudadanía son ciudadanía planetaria se recogen en la tabla 1.

**Tabla 1. Diferentes referencias que hacen alusión al término de ciudadanía planetaria**

Ciudadanía planetaria	Boff, 1995; Gutiérrez Pérez, 2003; Moreno-Fernández, 2013
Ciudadanía global	Banks, 1997; Olu, 1997; Merryfield, Jarchow y Pickert, 1997
Ciudadanía mundial	Pasquino, 2001
Ciudadanía cosmopolita	Nussbaum, 1999
Ciudadanía responsable	Bell, 1991; Spencer y Klug, 1998
Ciudadanía activa	Osler, 1998, 2000; Bárcena, 1997
Ciudadanía crítica	Giroux, 1993; Mayordomo, 1998; Inglehart, 1996
Ciudadanía intercultural	Cortina, 1990
Ciudadanía multicultural	Kymlicka, 1995; Carneiro, 1996
Ciudadanía democrática y social	Carneiro, 1999
Ciudadanía ecológica	Van Steenberghe, 1994; Dobson, 2001, 2005

Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias bibliográficas utilizadas.

Aunque el término más utilizado es el de ciudadanía global, nos hemos decantado por el uso de ciudadanía planetaria debido a la ambigüedad que encierra de por sí el término *global*, considerando que “el concepto de ciudadanía global estaría mucho más ligado al reciente proceso de globalización provocado por los avances tecnológicos; en cuanto a la planetariedad, continua siendo un deseo, un sueño que viene de mucho más lejos” (Gaddotti *et al.*, 2003, p.100), ya que en ocasiones puede dar lugar a confusiones que remitan a crear un binomio ciudadanía global/ globalización, cuando la realidad es que desde nuestra perspectiva, cada uno de estos términos se encuentra en un extremo totalmente opuesto, aunque emplearemos los términos indistintamente intentando utilizar en cada momento los términos empleados por los distintos autores.

Pero ¿a qué llamamos globalización?, ¿se ha dado en términos tangibles para todos los habitantes del planeta? Un término, globalización, que va de la mano de las grandes multinacionales, gigantes económicos que se han implantado a norte, sur, este y oeste del planeta con la única finalidad de mejorar su rendimiento económico y asegurar sus capitales, haciéndonos creer que eso reporta en la calidad de vida de todos los ciudadanos cuando se ha caracterizado por todo lo contrario, la creación de desigualdades, en algunos casos hasta límites impensables, planteando un desafío al que la Educación debe responder desde el desarrollo de una conciencia de ciudadanía planetaria, lo que cada persona, independientemente de donde viva, forma parte de la sociedad global y necesita saber que es responsable de promover un mundo más justo e igualitario.

Frente a este panorama, ¿no sería conveniente detenernos y reflexionar hacia dónde vamos y hacia dónde queremos ir? Y es ahí, hacia ese donde queremos ir, donde parece entrar en juego una nueva dimensión, la de ciudadanía planetaria. Un nuevo paradigma que nos abre una nueva conciencia haciéndonos sentir parte de un mismo pueblo, que vive en un solo mundo, con un destino común, una dimensión planetaria que “nos obliga a crear nuevas relaciones e interacciones; nuevas formas de solidaridad para proteger toda la vida sobre la Tierra y nuevas responsabilidades éticas como base para una ciudadanía ambiental planetaria” (Gutiérrez Pérez y Prado, 1995, p. 134).

Una planetariedad que se basa en la idea de sentirse parte de una «polis mundial» donde cada ciudadano actúa localmente pensando globalmente, una forma de sentir la Tierra como parte de un todo, los problemas globales como problemas locales, como ciudadanos de una unidad completa. La ciudadanía planetaria no se sustenta en homogeneizar sino en todo lo contrario, en respetar la heterogeneidad con característica intrínseca de los grupos humanos, tolerar las diferencias y entenderlas como una forma de enriquecimiento personal y social.

Asumir la planetariedad es asumir los problemas a los que se enfrenta la humanidad (*hambre, pobreza, crecimiento desproporcionado, abuso en el uso de los recursos, cambio climático, lluvias ácidas, guerras, extinción de especies vivas,...*) y ser capaces de poner en marcha un proyecto de civilizaciones que se asiente en las relaciones de la sociedad (Gutiérrez Pérez, 2003; Moreno-Fernández y García Pérez, 2013).

Por lo tanto, esta globalización mundial a la que nos hemos visto sometido y los crecientes problemas sociales, económicos, ambientales, culturales y políticos en los que nos encontramos sumergidos nos replantean la necesidad de abordar una ciudadanía no centrada en lo local, sino abordando un espectro más amplio que nos haga sentirnos ciudadanos del mundo en el que vivimos, una ciudadanía planetaria crítica, participativa, dialogante, holística y equitativa donde cada ser vivo juega un papel fundamental y relevante, un papel difícil, pero no imposible, que hunde sus raíces en la idea de la ciudadanía cosmopolita.



Una cosmopolitización que no está exenta de críticas y de dificultades, ya que no faltan opositores que crean en la inviabilidad de esta idea de ciudadanía planetaria argumentado factores de tipo político, económicos, sociales, culturales,..., y sosteniendo que los cambios sociales se visibilizarán en función de los conflictos sociales concretos que se produzcan en el seno de cada sociedad o nación. En el panorama actual, esta idea de ciudadanía cosmopolita está representada por Nussbaum (1999, p. 14), firme defensora del ciudadano cosmopolita, al cual define como “el comprometido con toda la comunidad de seres humanos”, y argumentando que la ciudadanía cosmopolita puede considerarse el núcleo de la educación cívica.

En este contexto, educar a una ciudadanía crítica, participativa, responsable y con unos valores morales acordes a los necesarios para desenvolverse en la llamada ciudadanía del Siglo XXI es uno de los caminos por los que ha optado la escuela actual, implicando en él a toda la comunidad educativa, siendo uno de sus grandes retos es incorporar a las aulas el respeto por las diferencias, evitando desigualdades que más tarde afectarán al alumnado en sus vidas personales y profesionales fuera del entorno escolar, un propósito que hasta el momento no se ha logrado, aunque hay que tener presente que este instrumento, aunque eficaz, presenta resultados a largo plazo, pues todo cambio necesita de un proceso de interiorización, y en este caso, no es distinto.

Con la globalización lo local ha pasado a someterse a lo global, asociándose a la globalización, hecho que se ha visto reflejado en la economía, el consumo o las comunicaciones. Ahora todos estamos conectados a través de las redes sociales, podemos comprar desde nuestro ordenador y desde nuestra casa cualquier objeto y en cualquier lugar del mundo, pagando en cualquier moneda, las grandes multinacionales montan franquicias en cualquier punto sin importar de donde procedan, pero hay que tener presente que este hecho no se ha traducido así en el plano de lo social, donde como ya hemos hecho mención anteriormente ha provocado una brecha social entre aquellos más pobres y más ricos.

No es esta la relación entre lo local y lo global en la que nos vamos a posicionar. En la concepción de ciudadanía planetaria que defendemos el sometimiento de lo local a lo global o la contraposición de los mismos como términos opuestos pierden todo su sentido, ya que consideramos ambos términos como complementarios e interdependientes, como afirmaba De Paz (2004) cuando hacía referencia a que ambos términos son parte de una misma realidad y por lo tanto necesario abordarlos desde una perspectiva integrada, remitiéndonos a la frase que todos hemos escuchado alguna vez “hay que actuar localmente pensando globalmente”.

Una perspectiva que no sólo se ha abordado desde la educación para la ciudadanía, también desde la educación ambiental, el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (1999, p.28) en su objetivo cuatro señala la necesidad de “favorecer el conocimiento de la problemática ambiental que afecta tanto al propio entorno como al conjunto del planeta, así como de las relaciones de ambos planos: local y global”.

Entonces nos preguntamos ¿Desde dónde dar una respuesta a los problemas mundiales: desde lo local a lo global o de lo global a lo local? Consideramos que es la perspectiva local-global desde donde poder dar una respuesta a los problemas del mundo, porque entendemos que si antes no conocemos nuestro entorno, nuestras características propias, nuestros rasgos distintivos, nuestras problemáticas locales, difícilmente seremos capaces de dar respuesta a los problemas del mundo, partimos del “mío al nuestro”, de “mi entorno (local) a nuestro entorno (global)”, y lo hacemos desde la posición que ocupa la ciudadanía, ya que esta “debería garantizar la participación en todas las comunidades, desde lo local a lo global” (Held, 1997; citado en Boni, 2011, p. 75). Es un hecho que cada vez son más los proyectos educativos que apuestan por una visión de ciudadanía planetaria y/o abordan la perspectiva “glocal” del mundo en el que nos encontramos.

## EDUCACIÓN CIUDADANA PLANETARIA COMO BASE PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Nussbaum (1999, pp. 22-26) sienta las bases de lo que puede considerarse el núcleo de la educación cívica, haciendo referencia a cuatro razones esenciales de por qué la ciudadanía cosmopolita o mundial está por encima de la ciudadanía democrática o nacional:

- *La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos.* Es imprescindible educar en la capacidad de ponernos en el lugar del otro. Sólo mirando hacia el otro somos capaces no sólo de entendernos a nosotros mismos, sino de entender otras posturas divergentes que nos enriquecen y nos hacen replantearnos nuestra visión sobre el mundo.
- *Avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación internacional.* Como la propia autora señala en una frase simple pero de lo más acertada “*al aire le traen sin cuidado las fronteras nacionales*”, con esto hace alusión a la necesidad de educar en el respeto al entorno (*entendiendo entorno por todo aquello que forma parte de nuestro alrededor no desde una concepción naturalista, tal y como ya señalamos en el capítulo anterior*) lo que implica un conocimiento del mundo en el que vivimos, puesto que compartimos un lugar común, el planeta, y por lo tanto, un futuro común, que nos lleva a la necesidad de una plantear una planificación global.
- *Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas.* Educar en un cambio de mentalidad es necesario, no se puede seguir viviendo a los niveles que lo hemos estado haciendo hasta ahora, no sólo a costa de otros seres humanos, sino también del medio ambiente, para lo que es necesario que la ciudadanía se implique en asuntos políticos y económicos a través de la participación.
- *Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender.* Los valores que se enseñan dentro de la escuela pierden fuerza cuando se

traspasan las fronteras nacionales, tenemos que tener presente que “si no logramos educar a los niños para que puedan traspasar las fronteras con su mente y su imaginación, tácitamente les estaremos dando el mensaje de que, en realidad, no creemos lo que estamos diciendo” Nussbaum (1999, p. 26).

Como se puede deducir de estas razones, la ciudadanía es una cultura común a construir en la que Escuela y Estado tienen una responsabilidad ineludible, ya que cada vez más, la escuela pública debe reinventarse para dar respuesta a un modelo de escuela inclusiva donde el trabajar con principios como el de equidad sea una realidad, pero, para crear ciudadanos comprometidos, la escuela debe partir de la necesidad de que el profesorado también sea un conjunto de ciudadanos comprometidos, y es que, “cuando hablamos Educación para la ciudadanía no nos referimos descriptivamente a la educación de los ciudadanos, sino que, más proactivamente, abogamos por una ciudadanía activa, que participa en la amplia esfera de lo público” (Benito Martínez, 2006, p. 9).

Frente a estas cuestiones, la escuela cumple un papel fundamental. Esta institución, no sólo forma a personas, sino también a ciudadanos, entendiendo a estos más allá del concepto que hace referencia a individuo que vive en una comunidad “local” con una serie de derechos y deberes, y estando más cerca de un concepto de ciudadanos críticos, capaces de entender y valorar las problemáticas de su mundo, y con capacidad para formar parte de una ciudadanía participativa, flexible y activa políticamente, es decir, parte de una ciudadanía planetaria, ya que:

*“la educación puede contribuir a la transformación social, si se vive como un proceso dinámico, que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intención claramente transformadora” (Bartolomé, 2000, p. 118).*

Una ciudadanía planetaria que debe ser abordada desde la escuela con la intención de que se produzcan cambios perceptibles en el tejido social, ya que es evidente que ante estas transformaciones del mundo, la educación no ha permanecido ajena, siendo necesario plantearse cuestiones tales como ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela?, ¿Cuál es la responsabilidad que se le plantea al ente social?, ¿Cuál es nuestra responsabilidad como docentes y como ciudadanos?, y sin duda la más importante: ¿Hacia qué clase de educación queremos llegar?

La educación no ha permanecido ajena a la influencia del fenómeno globalizador, los procesos educativos también han estado y están sujetos a cambios externos que han repercutido en su función social y en su funcionamiento institucional (Bonal, Tarabino-Castellani y Verger, 2007), una influencia que se ha visto reflejada en la escuela en educandos competitivos, autosuficientes, egoístas y egocéntricos para los que el “yo” está por encima del

“*nosotros*”, limitándose a una visión individualista y localista que en nada favorece a las problemáticas actuales, que requieren de una visión de conjunto más que nunca.

Hecho que en el momento actual deberíamos de reconsiderar, ya que la complejidad del mundo en el que vivimos nos enfrenta a una nueva forma de vivir, de tomar conciencia, de reflexionar, de relacionarnos con los individuos, con el entorno, con el mundo..., siendo necesario que la sociedad del siglo XXI se reafirme en la convicción de que aprender es la más importante fuente de riqueza y de bienestar, de capacidad de competir y de cooperar (Parro, 2011).

Es ante estas nuevas realidades educativas que se están dando en las aulas, donde los educadores tienen la responsabilidad de que todos este alumnado, perteneciente a una comunidad y un contexto determinado aprenda junto, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, dando lugar a una ciudadanía común donde las diferencias sean un valor añadido.

Los cambios acontecidos en los últimos años, han transformado a la comunidad educativa en un nuevo espacio de convivencia, donde sus diferentes actores y sus códigos de normas propias, promueven la acción colectiva, potenciando planteamientos de “*ciudad educadora*” como la participación, el diálogo y el compromiso en una acción educativa crítica y transformadora (Cabrera, 2002).

Es a través de la educación que nuestros niños y niñas se socializan y adquieren una serie de hábitos, comportamientos y valores que los incorporan a una vida ciudadana plena. Como bien señala Freire (1990), las prácticas educativas son también prácticas sociales, lo que añade a estas prácticas un elemento de corresponsabilidad.

Y es en las últimas décadas, con más fuerza en los últimos años, cuando se comienza a hacer referencia a la necesidad de conformar una ciudadanía planetaria, planteándose una nueva visión de los ciudadanos. Una dimensión planetaria que, como señalan Gutiérrez y Prado (1995), nos obliga a crear nuevas relaciones e interacciones; nuevas formas de solidaridad para proteger toda la vida sobre la Tierra y nuevas responsabilidades éticas...

Esta ciudadanía del mundo sienta sus bases en la participación creativa de toda la comunidad, traducándose en la escuela en que el educador o educadora de la era planetaria tiene que vivir planetariamente, y por lo tanto educar ciudadanos con la misma filosofía.

La educación ciudadana planetaria se traduce en dar una visión de polis mundial desde la escuela, donde todos los seres humanos, independientemente del lugar del mundo donde se encuentren, se sientan parte de un mismo pueblo, y con un misma finalidad: la de participar de forma activa y responsable en las decisiones que afectan a nuestro hogar, nuestro planeta.

Para que estos objetivos sean una realidad en la práctica escolar, es necesario que los docentes estén plenamente preparados para asumir la planetariedad a la que venimos refiriéndonos. Y esto no es posible más que asumiendo los problemas en los que nos encontramos inmersos y asumiendo un proyecto de civilizaciones que se asiente en las relaciones de las

sociedades (Gutiérrez, 2003), donde los educandos participen activamente a través de la reflexión crítica y la creatividad. Una creatividad que no se basa en dar soluciones globales, sino soluciones locales que influyan de manera directa a nivel mundial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers Columbia University.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bell, G. H. (1991). European citizenship: 1992 and beyond. *Westminster studies in education*, nº 4.
- Benito Martínez, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasía. Revista de filosofía*(II) 6, 1-17.
- Bonal, X., Tarabino-Castellani, A. y Verger, A. (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 65-86.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-204). Madrid: Narcea.
- Carneiro, R. (1996). La relativización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En UNESCO (Ed.). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Carneiro, R. (1999) *Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras*. Conferencia inaugural del Congreso Proyecto educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Barcelona: Mimeo.
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- De Paz, M. A. (2004) Global vs. local. Un instrumento de integración: la inteligencia territorial. En VV. AA., *Lecturas de Economía Aplicada, Homenaje al profesor Antonio Rallo* (pp. 85-100). Sevilla: Edición digital @ tres, S.L.
- Dobson, A. (2001). Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?, *Isegoría*, 24, 167-187.
- Dobson, A. (2005). Ciudadanía ecológica, *Isegoría*, 32, pp. 47-62.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Gadotti, M. et al. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prado, C. (1995). *Ecopedagogía: Ciudadanía planetaria*. Costa Rica: Editorial Heredia.
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 133-155). Barcelona: Graó.
- Inglehart, R. (1996). Chagements des comportements civiques entre generations: le role de l'éducation et de la securité économique dans le déclin du respect de la autiricé au sein de la société industrielle. *Perpectives*, 4, pp. 697-707.
- Kymlicka, W. (1995). *Ciudadanía Intercultural*. Barcelona: Paidós.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel
- Merryfield, M., Jarchow, E. y Pickert, S. (Eds.) (1997). *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators*. California: CorwinPress.
- 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, pp. 9-16.
- Moreno-Fernández (2013). Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía. Tesis Doctoral inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Nussbaum, M. (1999). Patriotismo y cosmopolitismo. En M. Nussbaum (Ed.), *Los límites del patriotismo. Identidad, Pertenencia y "Ciudadanía Mundial"* (13-29). Barcelona, Paidós.
- Olu, M. S. (1997). Models of multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), pp. 231-256.
- Osler, A. (1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28 (1), pp. 77-96.
- Osler, A. (Ed.) (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire, Trentham Books.
- Parro, I. (2011) Desafíos de la globalización financiera: aportaciones de la economía de la solidaridad. *Contribuciones a la Economía*, nº de septiembre.
- Pasquino, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política*, 23, pp. 59-75.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. New York:, Trebtham Books.
- Van Steenbergen, B. (1994). Towards a Global Ecological Citizen. En B. Van Steenbergen (Ed.), *The Condition of Citizenship* (pp. 141-152). London, Sage.



# LOS/AS OTROS/AS QUE HABITAN LAS CIUDADES ALTOVALLETANAS. PROPUESTAS PARA LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Muñoz, María Esther**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional del Comahue – Cipolletti  
República Argentina  
meriesther@hotmail.com

**Jara, Miguel Ángel**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional del Comahue – Cipolletti  
República Argentina  
mianjara@gmail.com

La ciudad ha sido objeto de innumerables campos de conocimiento social, igualmente ha sido abordada desde perspectivas y enfoques didácticos para su enseñanza en diferentes niveles del sistema educativo. En este marco, nuestra reflexión y propuesta<sup>1</sup>, parte de identificar en un campo de problemáticas, algunos problemas que pueden constituirse en conocimiento y contenido escolar.

El presente trabajo parte de identificar un problema a diversas escalas: los asentamientos irregulares en las ciudades altovalletanas<sup>2</sup>; para ofrecer un marco teórico, metodológico y didáctico en la formación inicial del profesorado en enseñanza primaria.

## ENSEÑAR A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Enseñar a enseñar Ciencias Sociales en los actuales contextos, caracterizados por profundas crisis sociales, económicas y políticas, nos interpelan en la función social de la disciplina y de la formación de maestros/as que enseñarán ciencias sociales en la escuela primaria. Contextos en los que se impone el desafío de revisar conceptos y categorías con las que, no hace mucho tiempo, mirábamos la realidad social. Nuevas respuestas a viejas preguntas sobre qué, por qué, cómo y desde qué modelo de formación en Didáctica de la Ciencias Sociales, nos habilitan a

---

1 Propuesta que deviene del Trabajo Integrador Final (2015) presentado y defendido por la prof. María Esther Muñoz en el marco de la Carrera de Posgrado Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación —UNCO— dirigido por el Dr. Miguel Ángel Jara.

2 Ubicadas en la zona del Alto Valle de la Provincia de Río Negro, en la norpatagonia Argentina. Región que se extiende a lo largo de 65 km del curso inferior del río Neuquén, 50 km del curso inferior del río Limay y 120 km del curso superior del río Negro. El curso superior del río Negro, que nace de la confluencia de los ríos Neuquén y Limay, forma un valle fértil. Aspectos geográficos que favoreció el desarrollo de la actividad frutícola y los procesos de urbanización desde principios del siglo XX pero que actualmente transita situaciones de gran crisis.



repensar la formación inicial. Coincidimos con Pagés y Santisteban (2011) y apostamos a un modelo donde teoría y práctica se conjuguen en las aulas de la formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales.

Las finalidades de la enseñanza son otras de las decisiones que se actualizan en contextos cambiantes y conflictivos. En la enseñanza de las Ciencias Sociales las finalidades no derivan necesariamente de lo que es importante en las ciencias sociales académicas sino de lo que hoy es relevante para la escuela. Como sostiene Siede (2010), la enseñanza de las Ciencias Sociales puede generar condiciones para formar conciencia histórica; construir identidades múltiples y convergentes y aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática. Sentidos que favorecerían y posibilitarían una enseñanza en la escuela primaria, siempre inacabada, argumentativa y sujeta a crítica, acerca de la realidad social (Siede, 2010, p. 41).

Para Santisteban (2011) debe tender también a comprender la realidad social; formar el pensamiento crítico y creativo e intervenir socialmente y transformar la realidad.

Lo que nos conduce asumir que enseñar a enseñar ciencias sociales implica partir de los sujetos en formación ¿Cómo pensar en la formación de futuros docentes críticos que posibiliten el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo; promuevan la intervención y transformación de la realidad social, como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales?

El nuevo escenario es oportuno para que como formadores de formadores promovamos espacios para analizar y problematizar la dinámica social. Abordar, en este sentido, la ciudad desde uno de sus problemas, como los asentamientos informales, espontáneos e irregulares, es una buena opción.

¿Por qué los asentamientos irregulares? Porque es uno de los problemas del presente histórico que en las últimas décadas ha experimentado un crecimiento acelerado, constituyéndose en un problema visibilizado en el paisaje urbano altovalletano. Una importante población urbana, en su mayoría niños y jóvenes, viven en situación de desigualdad social.

En este contexto, procuramos que los estudiantes del profesorado construyan el concepto de ciudad como objeto de estudio y comprendan, conozcan y reflexionen a cerca de los enfoques y perspectivas teórico-metodológicas. Profundizar en los aspectos epistemológicos de la Ciudad posibilita nuevos y renovados aprendizajes que les serán significativos para tomar decisiones sobre las formas de conocer la ciudad y su complejidad.

## **URBANIZACIÓN EN LATINOAMÉRICA: PROCESOS DE “MODERNIZACIÓN”, INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN**

Un breve recorrido histórico por los procesos de urbanización en América Latina desde fines del siglo XIX —en correspondencia con el desarrollo y reproducción del modo de producción

capitalista— pone de manifiesto procesos de urbanización acelerada que se corresponden también con procesos de desigualdades, contradicciones y conflictos en la dominación, apropiación, ocupación y acceso a las ciudades.

La segregación, exclusión y relegación de una importante población, en los cordones periféricos, será la contracara en la historia latinoamericana de los procesos de urbanización de profundos cambios en la fisonomía, composición poblacional y actividades económicas de algunas ciudades.

Las ciudades latinoamericanas materializan espacios de disputas, conflictos y contradicciones. Diversas estrategias de los sectores populares para acceder al mundo urbano, en búsqueda de oportunidades, trabajo y/o ascenso social, configuran “otras ciudades”, “otras presencias”.

Las Villas miserias en Argentina; las favelas en Brasil; los rancheríos en Venezuela y Perú; callampas en Chile; las Vecindades en México, la mayoría ubicados en los cordones periféricos, suburbios circundantes serán el contraste de un acelerado y desordenado proceso de urbanización en América Latina.

Frente a ello, las respuestas del Estado se correspondieron a los fines de producción del capital y a la reproducción de las relaciones que les son propias. Desde 1970 y en respuesta a una nueva crisis de carácter estructural capitalista, los gobiernos dictatoriales primero y luego los gobiernos democráticos ejecutaron políticas y medidas neoliberales que fortalecieron la concentración del ingreso y la desigualdad social. La extensión y crecimiento del cordón semiurbano de pobreza en la periferia de las grandes urbes fueron su impacto social.

La década de los noventa implicó la profundización de estas políticas que abrazaron los gobiernos de la región. La entrada, sin restricción, de capitales transnacionales y en consecuencia la desindustrialización de las economías nacionales implicó un aumento significativo de la desocupación, la exclusión económico-social y un crecimiento urbano incontrolado.

En este contexto, se puede explicar y comprender el crecimiento de los asentamientos irregulares como problemática urbana, también, de exclusión territorial; como la “otra” ciudad de los “diversos” relegados. Relegados que, consecuencia de los dramáticos cambios de los procesos de globalización, buscan “mejores” futuros posibles desplazándose dentro y fuera de las fronteras nacionales.

Importantes y crecientes sectores excluidos del derecho a una vivienda digna, en un mundo capitalista globalizado de fronteras permeables, se concentran en asentamientos irregulares alrededor de las grandes ciudades latinoamericanas. Cuestión que amerita revisar claves interpretativas considerando la posibilidad de nuevas formas de ciudadanía que podrían configurarse quizás como ciudadanías “globales”, producto de los fuertes y dinámicos procesos migratorios.

## LOS ASENTAMIENTOS IRREGULARES EN LAS CIUDADES VALLETANAS

Los asentamientos irregulares, espontáneos e informales se constituyeron, en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, en espacios de lucha por el derecho a la ciudad en las ciudades del Alto Valle. Cipolletti<sup>3</sup> es una de las ciudades que lidera el mayor número de asentamientos precarios. Son 26 asentamientos en los cuales viven 4.000 familias. Es decir que un 22 % de la población cipoleña vive en un asentamiento irregular<sup>4</sup>. Aunque no existen ciertos datos oficiales, al igual que el resto de las ciudades altovalletanas, la población se constituye de diversas comunidades nacionales. A mediados del siglo XX comunidades chilenas y en los últimos años, en importancia similar las comunidades bolivianas conforman y constituyen la población urbana altovalletana.

Las llamadas “tomas” -como se expresa en el imaginario social-, es un fenómeno urbano que se ha extendido de forma acelerada y sostenida y que se constituye en un tema de disputas y polémicas políticas, judiciales y sociales. Y por ende es parte de la programación central de los medios de comunicación regional.

Según un relevamiento periodístico realizado con datos oficiales y de organismos no gubernamentales, en algunas de las ciudades valletanas viven más de 40.000 personas en asentamientos irregulares, algunos ejemplos son: Cinco Saltos 656 personas; Catriel 515; Cipolletti 17.830; Allen 2.850 y en General Roca 3.450 personas<sup>5</sup>.

Para Cipolletti, ciudad que nos ocupa, ubicamos las siguientes tomas en distintos barrios:

Tomas	Familias	Personas
Barrio Obrero A y B	620	3100
La Esperanza	125	620
2 de Febrero	100	625
10 de Febrero	100	500
La Alameda	97	485
Isla Jordán 2 tomas	350	1750
Los sauces	70	350
La Rivera	100	500
Bicentenario	20	100

3 Cipolletti, fundada en 1903, es una de las ciudades del Alto Valle de la Provincia de Río Negro. Separada por el Río Limay y un puente carretero de la ciudad de Neuquén (provincia de Neuquén), se ha ido configurando como una de las ciudades más importante (población, actividad económica y desarrollo de infraestructura) de la provincia.

4 Datos publicados por un importante medio escrito provincial. *Diario Río Negro* (2 de Marzo de 2014).

5 Miller, A. (28 de Julio de 2015). Más de 75.000 personas viven en tomas en Río Negro y Neuquén. *Diario Río Negro*. Recuperado de [http://www.rionegro.com.ar/diario/mas-de-75-700-personas-viven-en-tomas-en-rio-negro-y-neuquen-7833811-9862-nota\\_multifoto.aspx](http://www.rionegro.com.ar/diario/mas-de-75-700-personas-viven-en-tomas-en-rio-negro-y-neuquen-7833811-9862-nota_multifoto.aspx)

Tomas	Familias	Personas
Awca Liwen	30	150
10 de Enero	74	370
2 de Agosto	300	1500
Las Cabañitas	15	75
Fuerte Apache	15	75
Nuevo Ferri	350	1750
Martín Fierro	400	2000
Ferri, zona las vías	100	500
El trabajo (dos tomas)	80	400
Pacheco Bis	50	250
Las Vías	10	50
El Treinta (dos tomas)	90	450
4 de Agosto	120	600
Costa Norte	300	1500
Puente de Madera	50	250

De los anteriores datos se desprende la complejidad que define, en algún sentido, a las ciudades altovalletanas. La ausencia de planes vivienda en los últimos años -para sectores desocupados o con trabajos informales- impide el acceso a una vivienda digna, como derecho básico de las personas.

El problema de la vivienda -por ausencia de políticas públicas- y el crecimiento y expansión de espacios segregados física y socialmente, configura nuevos rostros de las jóvenes ciudades altovalletanas: un espacio de pobreza extrema y que se naturaliza como paisaje de la ciudad. La mayoría de las tomas se caracterizan por ser insalubres, con infraestructura precaria y con ausencia de servicios básicos, para una vida digna.

## LA CIUDAD COMO OBJETO DE ENSEÑANZA: PROPUESTAS TEÓRICO DIDÁCTICAS

En contextos de enorme fragilidad social, los espacios urbanos cobran importancia en el papel educador de la ciudad.

En los años noventa y en el marco de foros internacionales y nacionales<sup>6</sup>, la ciudad educadora adquirirá importancia en las prácticas educativas. En la agenda educativa, la ciudad, aparece como escenario propicio para educador a las niñas y niños. El debate e intercambio

6 I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990; Foros Educativos en Buenos Aires desde el 2003.

tendrá como resultado el surgimiento de un movimiento materializado en una Asociación Internacional de la que son integrantes varias ciudades latinoamericanas. Innumerables proyectos, propuestas<sup>7</sup> y publicaciones de trabajos desde diferentes y diversas disciplinas presentan a la ciudad como posibilidad potente en la educación.

Autores de disciplinas como la filosofía, la filosofía jurídica, arquitectura, abogacía, geografía, pedagogía, ciencias de la educación, arqueología urbana, historia, sociología urbana dan cuenta de la diversidad de enfoques y miradas acerca de la ciudad como objeto de enseñanza o su papel educativo todos vinculados o en relación al concepto de ciudadanía<sup>8</sup>.

La ciudad como conocimiento social escolar supone una compleja construcción. Interrogarla para desmontarla en las aulas resulta un territorio nuevo de exploración, arduo y doblemente complejo ya que pone en tensión perspectivas epistemológico-didácticas, finalidades e intencionalidades en función de contextos y procesos socio-históricos particulares.

En este sentido, y en el marco de los procesos de globalización de la economía y su impacto en la sociedad, la ciudad como conocimiento escolar volvió a cobrar sentido e importancia potencial en relación a la construcción de ciudadanías. Enseñar la ciudad como espacio construido implica enseñarla atendiendo a sus rasgos y características propias de las ciudades contemporáneas que se materializan en procesos simultáneos de dispersión, expansión, concentración, diferenciación, integración y segregación.

En Argentina el desafío fue asumido por diferentes autores y materializado en propuestas y experiencias educativas de gran importancia y aporte<sup>9</sup>.

La propuesta, que esbozamos brevemente dadas las características de este trabajo, se plantea desde dos claras intenciones. Por un lado, una aproximación progresiva a una conceptualización que devenga de la interacción entre la exploración de los conceptos y de la experiencia concreta. Por otro, generar en los estudiantes del profesorado, racionalizar su concepción general, opiniones y percepciones de urbanismo y de los asentamientos irregulares producto de las características propias de los centros urbanos en las sociedades occidentales.

Bajo este presupuesto se pretende que los estudiantes construyan su propia perspectiva frente a la ciudad como contenido didáctico, reflexionando, analizando, repensando y reelaborando

7 Algunos ligados y en colaboración a los ámbitos político-administrativos de las ciudades.

8 Algunas producciones como: Gennari, M. (1998). *Semántica de la Ciudad y Educación: Pedagogía de la educación*; Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación: Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*; Sevilla, B.S. y otros (colaboradores) (2004). *Investigar la Ciudad: Proyectos de investigación participativa en la Escuela*; Seibold, J. (2011). *Escuela Ciudadana y Educación Educadora en el marco del Bicentenario* y aquellos publicados en el marco de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

9 Cambiaso, E. y Ageno, R. (1972) *Una experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales*; Alderoqui, S. (1993) *La Ciudad se Enseña*; Alderoqui, S. y Villa, A. (1998) *La ciudad revisitada: El espacio urbano como contenido escolar*; Alderoqui, S. y Penchansky, P. (2006)(comps.). *Ciudad y Ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*; Funes, A.G. (2007). *Crónicas de Ciencias Sociales: Entre Ciudades y Parajes*; Jara, M.A. (2008) *El patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memoria del futuro*; Funes, A.G. y Moreno, T. (2014). *Los múltiples rostros de la Ciudad: Algunas pistas para pensar su enseñanza*.

las posibles construcciones didácticas en función de las decisiones necesarias que materializarán en un proyecto de trabajo para primer ciclo del nivel primario centrado en la problematización de la realidad social urbana.

Es de suma importancia reflexionar, analizar, comprender y repensar las decisiones de gran complejidad en relación a lo teórico-metodológico: episteme objetiva y subjetiva y los marcos axiológicos y contextuales de la construcción metodológica (Edelstein, 1996).

Se propone secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo del contenido ciudad a partir de la selección de un problema socialmente relevante donde se despliegan dimensiones o aspectos que se consideran significativos. De esta manera se promueve abordar y vincular el problema, conceptos y estrategias en el desarrollo y de forma progresiva a partir de distintas actividades. Haciendo uso de diferentes recursos didácticos, herramientas y categorías conceptuales.

El contenido refiere a las transformaciones sociales en los espacios urbanos latinoamericanos en el marco de los procesos de globalización como contexto general para luego realizar un recorte donde se profundizará la problemática de la desigualdad en el acceso a la ciudad: los asentamientos irregulares. Proceso de expansión en las ciudades altovalletanas, principalmente en Cipolletti.

Los procesos de asentamientos irregulares como parte del proceso de urbanización posibilitarán comprender su complejidad y dinámica a partir de abordar, analizar y explicar el papel de los diferentes actores sociales y agentes económicos, identificando desigualdades y conflictos de intereses. El propósito es ofrecer claves interpretativas para posibilitar pensar en tiempos y espacios distintos, múltiples actores y situaciones distintas a la hora de construir una propuesta didáctica.

Abordar problemas de la ciudad desde una perspectiva de la complejidad significa el desafío de pensar en el análisis de su complejidad, de manera que permita imaginar otros futuros, “otro ser y pertenecer” a una ciudad como construcción colectiva. De la misma manera, también, nos habilite a plantear posibles soluciones a los problemas de la ciudad. Se trata de generar propuestas en las que los sujetos protagonista de la ciudad tengan presencia no sólo física sino también emotiva, ética, moral y fundamentalmente digna.

La propuesta materializa una posible perspectiva teórica y metodológica para abordar la ciudad como contenido escolar. Para ello se decide un contexto específico que permita a los estudiantes acercarse a la realidad social a partir de visualizar y revisar representaciones y significaciones. La Ciudad de Cipolletti emplazada en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén será el contexto desde donde dilucidar, abordar y comprender un objeto por demás complejo.

La indagación, exploración e identificación de idea y representaciones sociales en torno al concepto “Ciudad” son el punto de partida para confrontar y tensionar cosmovisiones, interpretaciones o lecturas del mundo social que los estudiantes sostienen y vivencian. Para luego, en procesos de sucesivas aproximaciones a la conceptualización de la Ciudad y lo Urbano,

posibilitar que los estudiantes las tensionen a partir de reformular, profundizar y reflexionar conclusiones y afirmaciones conceptuales.

El desafío es ofrecer, a los/las estudiantes en formación docente, instrumentos para pensar en la selección de una problemática a enseñar, de ideas explicativas y de conceptos para que construyan su propia perspectiva frente a la ciudad como contenido escolar. Partir desde explicaciones e interpretaciones de un problema en el mundo urbano latinoamericano como la presencia de los asentamientos irregulares favorecerá a la construcción de conceptos estructurantes y principios explicativos para pensar en el análisis de complejidad del fenómeno Urbano en el marco de los procesos de globalización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, J. (1998). La ciudad escindida: El impacto en lo urbano del capitalismo tardío. *Estudios Sociales: Revista Universitaria Semestral*, n 15 (VIII), Santa Fe, Argentina, 2º semestre, pp. 213-225.
- Blanco, J. y Gurevich, R. (2006). Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. En S. Alderoqui y P. Penschasky, *Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Bs. As.: Paidós.
- Ciccolella, P. (2010). Metrópolis y desarrollo urbano más allá de la globalización: Hacia una geografía crítica de la ciudad latinoamericana. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, vol. XIV, n° 331. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-331/sn-331-2.htm>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA.VV., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós.
- García, N. (2007) Asentamientos Precarios: ¿Erradicación y mejora? Trabajo presentado en IX Coloquio de Geocrítica. Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, 28 de mayo-1 de junio de 2007. Universidad e Federal do Rio Grande do Sul.
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? En *La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras*. Edetania n° 40, Universidad Católica de Valencia.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En AA.VV., *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En AA.VV., *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Siede, I. (Coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As.: Aique.



# APORTACIONES AL CONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA GLOBAL DEL ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

**Juan Carlos Colomer Rubio**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
Universidad de Valencia  
Juan.Colomer@uv.es

**Benito Campo País**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
Universidad de Valencia  
Benito.Campo@uv.es

**Diana Santana Martín<sup>1</sup>**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
Universidad de Valencia  
Diana.Santana@uv.es

## JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en Ciencias Sociales es el instrumento principal a través del cual se fomentan los valores de una ciudadanía universal. No obstante, la propia educación escolar y universitaria está condicionada por los valores ideológicos y sociales de los individuos y colectivos que forman parte de las diferentes comunidades escolares (Souto, 2007, p. 12). Esto, a su vez supone una inquietud constante para los docentes que imparten la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Magisterio de Educación Primaria, especialmente las asignaturas que implican un compromiso social de indagar en el concepto de cambio y transformación que afecta a la educación universitaria, en tanto en cuanto implica a la educación primaria. En este sentido, abogamos por una formación a través de la cual “las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, comprometida, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo, más cercana a las propuestas de desarrollo humano” (Solano, 2011, p. 90).

En ese proceso destacamos la importancia del papel del maestro/a y de su ideología porque de ello dependen las prácticas educativas que se dan lugar en el aula. De él o ella dependen la construcción de conceptos e imaginarios del mundo. Teniendo en cuenta esto, nuestro foco de

---

<sup>1</sup> El contenido de este trabajo está relacionado con las actividades de investigación realizadas durante el Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) para la formación de doctores, convocado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y referenciado como FPU13/04246.

atención se centra en la figura docente puesto que, tanto las experiencias como las prácticas educativas que se generan en el aula, dependen del contexto, las percepciones y las concepciones personales que posee y le son transmitidas. Paralelo a lo anterior, la idea del concepto “planetario” supone ser consciente de que los problemas planetarios deben tener soluciones planetarias y para ello, como dice Gutiérrez Pérez (2003, p. 137), es necesario asumir la planetariedad como condición de los nuevos procesos sociales y desde este enfoque hacer frente a los grandes problemas que tiene hoy día la humanidad. En este mismo sentido encontramos la necesidad de afrontar los problemas socio-ambientales para atender a la emergencia planetaria desde una ciudadanía participativa y responder, como dicen Moreno y Bianchini (2014), a la idea de “ciudadanía glocal”, “un concepto distinto de ciudadanía y de Estado, un concepto que incluya la responsabilidad de defender los derechos no sólo de los propios ciudadanos sino también los de los ciudadanos de otras naciones, y no sólo de los ciudadanos actuales, sino también de los ciudadanos de las generaciones futuras” (Mayer, 2002, p. 88). Por tanto, abordar esta dimensión glocal permite reinterpretar y comprender cómo se concretan a escala local los efectos que supone la globalización (Swyngedouw, 2004). Estas ideas pueden generar nuevos significados a la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina autónoma en el Siglo XXI.

Por tanto, mediante este estudio de caso realizado en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, pretendemos conocer, desde un punto de vista exploratorio, cómo la Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria contribuye a formar docentes, ciudadanos conscientes, sensibilizados, críticos y preocupados por los problemas que se presentan en el desarrollo de esta Ciudadanía Global, lo que incluye considerar la actitud participativa de los estudiantes de Magisterio ante estudios evaluativos de carácter voluntario. A través de estos resultados, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede actuar y tomar decisiones para desarmar estos conceptos y deconstruirlos hacia una ciudadanía global comprensiva.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura de esta investigación cualitativa consta de un cuestionario que identifica las percepciones y las representaciones sociales que el alumnado de la titulación posee sobre el concepto de Ciudadanía Global. Para ello se utilizan indicadores que detectan la presencia de una educación para la Ciudadanía Global desde el currículo (González, Coord, 2012) y las dimensiones de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1979) como herramienta de análisis para conocer las concepciones espontáneas del alumnado que están influyendo en la construcción del concepto de Ciudadanía Global (Vilches y Gil, 2003). Estamos, por tanto, ante un estudio de carácter exploratorio del alumnado de 4º Grado de Magisterio en Educación Primaria con los siguientes objetivos de trabajo:

1. Considerar el nivel de participación en un estudio sobre la Ciudadanía Global por parte del alumnado en activo de una titulación universitaria.
2. Conocer la percepción que poseen los discentes del concepto de Ciudadanía Global.
3. Detectar si existe coherencia entre las ideas expresadas asociadas al concepto de Ciudadanía Global y la ideología docente desarrollada. Para ello optamos por los contenidos curriculares de la etapa primaria relacionados con dicho concepto (González, Coord, 2012) y concretados en: sostenibilidad, derechos humanos, diversidad, participación, consumo responsable e igualdad.
4. Valorar cómo la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales contribuye a elaborar mapas mentales mediante el análisis de las competencias en las guías docentes y la vinculación de conceptos de Ciudadanía Global a imágenes.

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

## MARCO TEÓRICO

El propio concepto de Ciudadanía Global (Intermon Oxfam, 2005) ha tomado interés en la última década en tanto en cuanto resulta un aspecto fundamental de la escuela de hoy. La educación para una Ciudadanía Global puede ayudar a la comprensión de la globalización y de sus efectos, presentando al mismo tiempo una gran diversidad de propuestas alternativas y desarrollando estrategias de intervención cada vez más orientadas a la influencia política sobre temas generales y específicos. Así, formar a discentes en ese concepto supone formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, en un mundo interactivo e interdependiente, utilizando los instrumentos de la cultura. Significa preparar a los estudiantes para ser miembros de una cultura planetaria y al mismo tiempo comunicativa y próxima.

Ello tiene mucho que ver con lo realizado en la propia área de Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente desde el ámbito universitario cuando se destaca, dentro de las competencias del grado de Magisterio, que el alumnado debe ser capaz de 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; multiculturales e interculturales; discriminación e inclusión social y ámbitos del desarrollo sostenible (Blázquez Llamas, 2008:

p. 29), y también “promover acciones educativas orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática, comprometida con la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres.” (Guía docente Magisterio, competencias de la titulación, Universitat de València).

Cada vez más se requiere la comprensión de la multiculturalidad, el reconocimiento de la interdependencia con el medio ambiente y la creación de espacio para el consenso entre los diferentes segmentos de la sociedad. En definitiva, educar para una ciudadanía global es enseñar a vivir en el cambio, es comprender estos cambios rápidos, es propiciar una actitud de apertura y no de cerrazón, una actitud de cuestionamiento crítico y, al mismo tiempo, de aceptación de aquello que se juzgue relevante. Implica capacidad de decisión ante distintas alternativas y que se aprenda a vivir, a convivir y a crear un mundo de paz, armonía, solidaridad y respeto (Márquez, 2012).

Pero, ¿qué aspectos trabajar de la Ciudadanía Global desde la didáctica de las Ciencias Sociales?

Si tenemos presente que el mundo en que el alumnado está creciendo es plural, diverso, desigual, en continuo cambio, interdependiente y limitado, está claro que la preparación para “el ejercicio de la ciudadanía activa” ha de tomar en cuenta la globalización, educando para la Ciudadanía Global. Es por ello que educar desde esta perspectiva contempla los siguientes parámetros: la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos y la educación intercultural, siendo éstas las dimensiones globales de la educación para la ciudadanía” (Declaración de Maastricht sobre Educación Global, 2002). Pero ¿realmente estamos educando desde estas perspectivas a los futuros docentes?, ¿estamos formando una Ciudadanía Global compleja a los que están llamados a educar?

Para comprender la idea que los estudiantes de Magisterio tienen del concepto de Ciudadanía Global al finalizar la carrera, es fundamental comprender sus mapas mentales en relación con informaciones y representaciones configuradas a partir de la información que reciben. Un análisis de las representaciones sociales sobre este concepto, y siguiendo a Reigota (2010), puede ayudarnos a situar a los estudiantes en diferentes categorías: naturalista, globalizante y antropocéntrica. La naturalista se encuentra dirigida a los aspectos físico-químicos y a la flora y fauna; la globalizante se aplica cuando se consideran las interacciones entre los aspectos sociales y naturales; y por último, la antropocéntrica se orienta hacia la utilidad de los recursos naturales para la vida del ser humano. Esta visión afecta a la forma en que se relacionan los individuos con el medio y cómo lo trabajan en el aula y fuera de ella.

Por tanto, es fundamental comprender esos mapas mentales producidos especialmente durante la formación universitaria en el grado y es competencia del área de Didáctica de las Ciencias Sociales introducir conceptos relacionados con la Ciudadanía Global. Es a través del estudio de estas representaciones como podemos identificar los problemas

existentes en una sociedad y así empezar a trabajar sobre ellos y modificarlos, tal y como se ha podido comprobar en otros trabajos dirigidos a otras etapas educativas (Benedito, 2015; Santana, Morales y Souto, 2014).

## METODOLOGÍA

El presente estudio se ha llevado a cabo seleccionando una muestra amplia de estudiantes universitarios del Grado de Magisterio de la Universitat de València. Respecto a la población universitaria se obtienen 59 estudiantes de cuarto de grado comprendidos mayoritariamente entre los 21 y 25 años de edad. Como instrumento de análisis se utiliza un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas con ítems que aportan información sobre las representaciones sociales que los discentes han desarrollado respecto al concepto de Ciudadanía Global. De esta manera las cuestiones están diseñadas con el objetivo de obtener información referente al nivel de conocimiento que el alumnado posee sobre este concepto, tratándose aspectos directamente relacionados con su definición y los términos del currículo asociados al mismo. Asimismo, el análisis de las respuestas permite interpretar los ítems descritos para analizar las percepciones que el alumnado posee sobre el concepto de Ciudadanía Global a partir de determinadas imágenes. Por otra parte, la última pregunta del cuestionario consiste en la ejemplificación de un dibujo donde los encuestados pueden describir visualmente los principales elementos que caracterizan la Ciudadanía Global, lo que permite reforzar los ítems analizados.

Por tanto, el análisis se centrará en identificar cómo se está conformando el aprendizaje universitario en Didáctica de las Ciencias Sociales mediante el conocimiento de las concepciones espontáneas para detectar las percepciones respecto al término Ciudadanía Global, lo que animaría a ampliar la investigación en trabajos futuros que aborden el problema atendiendo otras dimensiones del conocimiento universitario, como la realización de un estudio contrastado por los conocimientos previos del alumnado dentro de la tradición en investigación sobre las concepciones del alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado desde su formación inicial (Quinquer y Gatell, 1996).

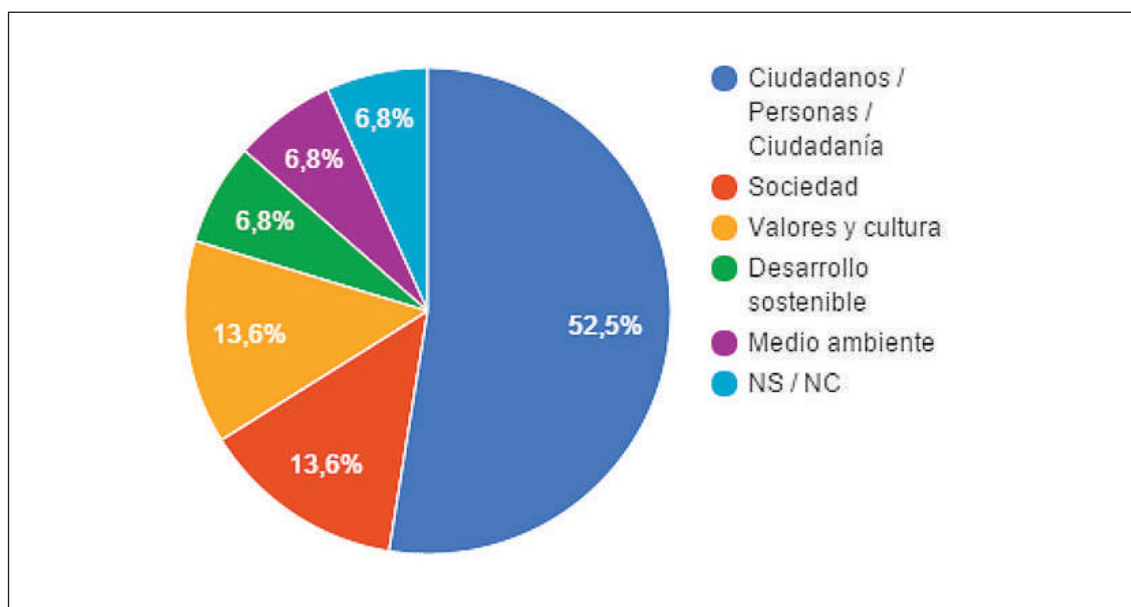
## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Atendiendo a un primer objetivo de nuestra investigación, el número de encuestas recogidas fue de 59 sobre un total de 155 alumnos/as matriculados en los grupos de estudio. Ello lleva a indicar que el alumnado, sin participar masivamente, sí que se sintió atraído

de forma voluntaria por un estudio de estas características que implicase la reflexión sobre algunos de los conceptos o contenidos trabajados en el grado.

Junto con ello, analizando los resultados obtenidos, comprobamos que en más de la mitad de las respuestas analizadas sobre definiciones personales al término, la percepción que el alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria posee sobre el concepto de Ciudadanía Global (Gráfico 1) se relaciona con aspectos que tienen que ver con el ser humano. Todas ellas incorporan exclusivamente el concepto ciudadano, personas o ciudadanía, lo que nos llevaría a indicar el peso del factor humano frente al medioambiental en las definiciones dadas, muy en la línea del concepto de ciudadanía activa que se define en función de su implicación en la vida pública, que contiene las nociones de participación y voz, de derechos civiles y responsabilidades para con la comunidad (Hall y Williamson, 1999; Comisión Europea, 1998). Pocas definiciones aportan el término “Desarrollo Sostenible” o “medio ambiente” a la definición, aspecto que luego aparecerá con mayor interés en las respuestas posteriores. Ello nos lleva a evidenciar, además, la pervivencia de una representación social global donde existe una disociación entre ser humano y medio ambiente. Esto tiene relación directa con la visión naturalista de la clasificación de Reigota, en la que se centra la atención en los elementos de la naturaleza ubicándolos como externos al ser humano (Benedito, 2015).

**Gráfico 1. Términos de las definiciones dadas sobre el término ciudadanía global. Pregunta: ¿Qué es para ti Ciudadanía Global?**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

La respuesta o definición dada, ejemplificada en el Gráfico 1, tiene su continuidad en la gradación que los propios estudiantes de Magisterio dan a aspectos curriculares relacionados con la definición de Ciudadanía Global. Aquí los encuestados podían situar en orden de importancia una serie de elementos que se relacionan con el término en cuestión. En este caso, sitúan de gran importancia aspectos como derechos humanos (34 respuestas) o igualdad frente a aspectos como cuidado, desarrollo o participación (Tabla 1). Aquí emerge una representación social que tiene que ver con lo sugerido por Gutiérrez (1995), cuando habla de representaciones sociales relacionadas con visiones antropocéntricas culturales. En este caso se mencionan como prioritarios los aspectos culturales normativos compartidos, como los derechos humanos o la igualdad frente a otros. Si analizamos posición por posición (Tabla 2) vemos la importancia de los aspectos culturales o humanos frente a otros (Posición 1, 2 y 3). En ese caso, en las posiciones más altas aparece una unanimidad en las respuestas culturales que no se da en las posiciones bajas (4, 5, 6) donde las respuestas están más dispersas y apuntan, en menor medida, aspectos medioambientales.

**Tabla 1. Tabla de gradación realizada por los estudiantes de Magisterio de aspectos curriculares relacionados con la Ciudadanía Global**

Posición	Aspecto curricular destacado en esta posición	Nº estudiantes que lo considera en esta posición
1º	Derechos humanos	34
2º	Igualdad	19
3º	Igualdad	20
4º	Diversidad	18
5º	Cuidado	15
6º	Desarrollo	11
7º	Participación	12
8º	Participación	14
9º	Desarrollo	22

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.



**Tabla 2. Tabla de gradación realizada por los estudiantes de Magisterio de aspectos curriculares relacionados con la Ciudadanía Global según su posición en cada punto**

Prevalencia	Términos y respuestas asociadas a cada uno					
1º	Dh.: 34	Igu.: 4	Sost.: 2	Div.: 0	Par.: 0	Cons.: 0
2º	Igu.: 19	Dh.: 8	Sost.: 6	Cons.: 3	Div.: 2	Par.: 1
3º	Igu.: 20	Div.:11	Dh.: 7	Sost.: 3	Cons.: 3	Par.:1
4º	Div.: 18	Sost.: 7	Igu.: 6	Cons.:6	Par.: 6	Dh.: 3
5º	Sost.: 10	Par.: 8	Div.: 6	Cons.: 5	Dh.: 5	Igu.: 2
6º	Par.: 10	Sost.: 10	Cons.: 7	Div.: 6	Dh.: 2	Igu.: 2

Dh.: Derechos humanos

Igu.: Igualdad

Sost.: Sostenibilidad

Div.: Diversidad

Par.: Participación

Cons.: Consumo responsable

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

**Tabla 3. Clasificación de Reigota (2010) de la propuesta de dibujos realizada por los estudiantes**

Tipo de Ciudadanía	Propuesta dibujo de	Nº estudiantes	Interpretación	Clasificación
LOCAL	Personas	21	Egocentrismo	ANTROPIZADA
	Su Entorno	7	No posee un concepto glocale	
GLOBAL	Globo Terráqueo	15	Paradigma ecogeográfico	NATURALISTA
	Medio Físico y Natural	6	No representa el mundo social	
GLOCAL	Elementos naturales y sociales conectados	5	Interdisciplinariedad	GLOBALIZANTE
	Propuestas solidarias o sostenibles propias	5	Aprendizaje puesto en competencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación de Benedito (2015: 66).

Seguando con el análisis de las respuestas al cuestionario (Tabla 3), la mayoría del alumnado encuestado relaciona la propuesta de dibujos con aspectos o visiones antropocéntricas donde se propone el dibujo de personas (21 respuestas) o visiones naturalistas que apuestan por la representación del globo terráqueo (15 respuestas). Ello vendría a señalar que los discentes universitarios poseen una imagen antropocéntrica del concepto de Ciudadanía Global muy vinculada a aspectos humanos por encima del medio ambiente, algo que ya apunta en

trabajos similares anteriores (Andrade, 2007) así como en las respuestas analizadas con anterioridad. A ello se debe añadir las escasas propuestas que vienen a indicar propuestas solidarias o sostenibles para la construcción de una Ciudadanía Global, lo que nos permite señalar una representación social alejada de una concepción glocal del medio. Todo ello está directamente relacionado con dos aspectos interesantes a remarcar: por un lado, la escasa importancia que en el Grado de Magisterio de Educación Primaria en la Universitat de València reciben los contenidos relacionados con la sostenibilidad o el medio ambiente dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales frente a otros aspectos más remarcados como son los históricos o sociales. Por otro lado, la formación del profesorado, especialmente en historia, limita los contenidos, prácticas y trabajos realizados dentro del aula que complementen el concepto de Ciudadanía Global tratado.

## CONCLUSIONES

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

Tal y como hemos podido comprobar en esta investigación exploratoria, el alumnado de la Universitat de València posee una idea diversa respecto al concepto de Ciudadanía Global, especialmente alejada de una idea glocal y con fuerte impacto de la disociación ser humano-medio ambiente, lo que señala obstáculos con los que se encuentra la formación universitaria en relación a la construcción de este mismo concepto. Todo ello indica la influencia de factores de determinismo en la educación superior, un hecho que ya puso de manifiesto E. Gil (1993: 3) en su estudio para la concepciones sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria donde establecía que los modelos o mapas de la realidad que los sujetos van construyendo se relacionan con frecuencia con determinados aspectos ideológicos, propios de las ideas dominantes en cada sociedad, que condicionan representaciones incompletas, parciales y deformadas de la realidad.

Estas cuestiones ofrecen la posibilidad de generar diferentes vías de reflexión al respecto, adquiriendo un relevante interés por su incidencia en la enseñanza de la Didáctica de las

Ciencias Sociales en la educación superior. Así, el concepto de Ciudadanía Global nos parece una oportunidad para profundizar en el diálogo interdisciplinar entre la Geografía e Historia, un camino que vienen realizando los grupos de renovación pedagógica como Gea-Clío<sup>2</sup> o IRES en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde proyectos curriculares, capaces de integrar conocimientos que faciliten la adquisición por parte del alumnado de los contenidos, procedimientos y valores propios de una Ciudadanía Global y democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. (2007). Las representaciones sobre educación ambiental de un grupo de estudiantes en Brasil. En R. M. Pujol Villalonga y Luis Cano (Coords.), *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental* (pp. 11-25). Madrid: Parques Nacionales.
- Benedito, D. (2015). *El concepto de ciudadanía global en el currículo: repercusión en las representaciones sociales del alumnado del tercer ciclo de educación primaria*. Valencia: Trabajo Final de Máster Inédito de la Universitat de València.
- Blázquez Llamas, M. A. (2008). *Equipamientos de educación ambiental: situación actual y una propuesta reguladora. Reflexiones sobre educación ambiental, naturaleza y parques nacionales*, Serie educación ambiental. Madrid: CENEAM, Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente.
- Comisión Europea (1998). *Educación y ciudadanía activa en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Falk, R. (1994). The making of global citizenship. En B. van Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 127-152). London: SAGE.
- Gil, E. (1993). Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria: participación de la institución escolar en la formación, mantenimiento o refuerzo de las mismas. *Revista didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, pp. 3-38.
- González, N. (Coord.). (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundació Solidaritat UB, Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/34623>]
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 133-154). Barcelona: Graó.

<sup>2</sup> En concreto el proyecto Gea-Clío en España lleva más de 25 años preocupado por la innovación e investigación escolar como fundamentos para mejorar la práctica y la enseñanza de la educación básica en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Sus componentes realizan materiales curriculares con el objetivo de que el alumnado adquiera, desde el tratamiento de problemas sociales y ambientales, la autonomía y el criterio propio que les permita alcanzar su condición de ciudadanos.

- Hall, T. y Williamson, H. (1999). *Citizenship and Community*. Leicester: National Youth Agency.
- Intermon-Oxfam (2005). *Educación para una ciudadanía global*. Propuesta educativa 2005-2006: Pobreza cero. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Márquez Medina, A. F. (2012). Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía global. En N. de Alba Fernández, F. García-Pérez y A. Santiesteban Fernández (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 141-148). Sevilla: Diana Editora.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 83-104). Barcelona: Graó.
- Moreno, O. y Bianchini, M. (2014). Educar para una ciudadanía planetaria. Una perspectiva necesaria para entender la educación ambiental. *Global Education Magazine*, 8, pp. 40-43.
- Moscovici, S. (1979). *La representación social: un concepto perdido. El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemel.
- Quinquer, D. y Gatell, C. (1996). Les concepcions sobre didàctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària. *Balma*, 4, pp. 105-115.
- Reigota, M. (2010). Las representaciones sociales como práctica pedagógica cotidiana de la educación ambiental. *Investigación y educación Ambiental*, 71, pp. 71-79.
- Santana, D., Morales, A., Souto X. M. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria. En R. Martínez Medina y E. M. Tonda Monllor (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp. 167-182). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Solano, R. (2011). Educación para el Desarrollo: Una mirada desde el Sur por la Construcción de una Educación para el cambio. *Revista Ánfora*, 30, pp. 87-120.
- Souto, X. M. (2007). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica geográfica*, 9, pp. 11-32.
- Swyngedouw, E. (2004). "Globalisation or 'Glocalization'? Networks, Territories and Rescaling". *Cambridge Review of International Affairs*, 17, 1, pp. 25-48.
- Vilches, A. y Gil, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible: diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Press.

# CONSTRUYENDO CIUDADES GLOBALES DESDE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL MÁS ALLÁ DE LAS AULAS

**Maria Feliu Torruella**

Universidad de Barcelona – Didpatri  
mfeliu@ub.edu

**Gemma Cardona Gómez**

Universidad de Barcelona – Didpatri  
gemma.cardona@ub.edu

**Lorena Jiménez Torregrosa**

Universidad de Barcelona – Didpatri  
lorenajimenez@ub.edu

## INTRODUCCIÓN

Los retos que plantea la educación del siglo XXI son complejos, ya son varios los autores que hablan de un agotamiento de los sistemas que han regido el mundo en qué vivimos. La realidad social entendida como entorno, ha sufrido numerosas transformaciones y la ciudadanía, como colectivo, no siempre ha sabido gestionarlas. Esta falta de gestión ha provocado sociedades complejas caracterizadas por la violencia (entendida en todas sus formas). Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales hemos de ser capaces de dar respuesta a este complejo escenario, por este motivo, se realizó la experiencia que aquí se describe. Se trata de una experiencia en las aulas de la Universidad de Barcelona, con alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil que cursan la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. La experiencia tiene un doble objetivo, por un lado promover una participación activa y una implicación social de los futuros y futuras maestros y por otro, motivar la reflexión para la práctica docente con el objetivo de que los futuros y futuras maestras trabajen en las escuelas para una ciudadanía global. La propuesta didáctica, basada en la transversalidad de las responsabilidades, parte de un análisis global del entorno del barrio de Poblenou de Barcelona teniendo en cuenta el tiempo, el espacio, las transformaciones, características, sistema de normas y valores y las emociones. Desde esta visión global, se pide a los y las alumnas que detecten algún problema y piensen de qué manera pueden contribuir a su solución. Esta primera fase se hace a partir de una salida grupal, la segunda parte se trabaja en el aula y la tercera, consiste en qué por grupos de trabajo, los y las alumnas vuelvan a ir al barrio, ejecuten su acción y la documenten mediante vídeo. Finalmente deben extrapolar esta experiencia a la Educación Infantil, reflexionar sobre si se puede llevar a cabo y hacer propuestas para ello.

## PENSANDO GLOBALMENTE: LA COMPLEJIDAD DE NUESTRA SOCIEDAD

Amin Maalouf (2009) constata que hemos entrado en el siglo XXI sin brújula, porque los instrumentos de ayer son inadecuados y ya no sirven para la transformación que está experimentando la humanidad en el medio en el que se ha venido desarrollando. El autor defiende que el siglo XXI ha nacido con notables síntomas de sufrir serios desajustes. Desajuste intelectual, caracterizado por un desencadenamiento de afirmaciones identitarias que hacen difícil una coexistencia armoniosa y un auténtico debate. Desajuste económico y financiero, que está arrastrando a todo el planeta a una zona de turbulencias de consecuencias imprevistas y que es, en sí mismo, el síntoma de la perturbación de nuestro sistema de valores, etc.

Solo una ciudadanía global puede estar preparada para asumir los retos de reconfiguración de esta realidad poliédrica ya que actúa desde el compromiso para la consecución del mundo más sostenible y equitativo. En el ámbito social y desde la perspectiva del desarrollo de una ciudadanía global deviene relevante la implicación de la comunidad en la participación social (Sassen, 1999).

Las ciencias sociales tienen un potencial educativo altamente significativo si se plantean temáticas cercanas a los 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.* 2012; Carretero *et al.*, 1989). Desde las Ciencias Sociales se busca analizar y comprender el entorno con voluntad de poder participar en él y ser agentes activos de su propia transformación (Pagès y Santisteban, 2010).

Nuestras sociedades son sociedades complejas que se caracterizan por la violencia. Existe violencia económica en tanto que hay personas que no tienen la oportunidad de acceder a los medios de producción necesarios para ganarse la vida, estamos frente a una tasa de desempleo del 23% en el año 2015; exclusión social que se manifiesta en la gentrificación de los espacios de las grandes ciudades exclusión cultural materializada en más de 840000 personas analfabetas en el Estado Español en el año 2015, el 70% de las cuales son mujeres<sup>1</sup>; por lo cual existe también la violencia machista, asentada en una sociedad que conserva estructuras patriarcales.

Frente a todos estos retos nadie puede poner en duda que el trabajo profundo y real de temas de identidad, género, ciudadanía, interculturalidad, desarrollo sostenible, etc. desde una óptica participativa, activa e inclusiva repercutirá directamente en la mejora de la sociedad (Feliu y Hernández, 2011). Por lo tanto, las dudas que tienen los y las alumnas sobre la significación de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, puede y de hecho, debe, cambiar.

---

1 Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>

En este sentido, como Browner *et ali.* (1997) señalan, la única manera de transformar la percepción y la función de las ciencias sociales 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. Posteriormente, en su futura tarea profesional estos y estas maestras promoverán estos principios en el aula, en una escuela que es en ella misma sociedad y por lo tanto no puede ni debe permanecer aislada (de Paz, 2007; Mesa, 2000; Morral 2004).

## ACTUANDO LOCALMENTE: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVAS

Vivir en sociedad, la gestión del espacio público y la convivencia ciudadana es foco de conflicto en la sociedad occidental actual. Por un lado, existen los mecanismos de exclusión, la estrategia émica que Bauman (2004) nombra, también existe la estrategia de asimilar al otro mientras se le despoja de su otredad e incluso se le invisibiliza. Delante de estos mecanismos que atentan contra las libertades y la dignidad humana, creemos que en la formación inicial del profesorado debemos generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que fomente la reflexión docente para la reconstrucción social (Aranda, 2003) para que estos y estas futuras maestras emprendan prácticas educativas desde esta perspectiva al largo de su trayectoria profesional en las escuelas.

La experiencia que se presenta se llevó a cabo en las aulas de la Universidad de Barcelona en el curso académico 2015-2016, con 150 alumnos y alumnas del Grado de Educación Infantil que cursan la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. La experiencia tiene un doble objetivo, por un lado promover una participación activa y una implicación social de los futuros y futuras maestros y por otro, motivar la reflexión para la práctica docente con el objetivo de que los futuros y futuras maestras trabajen en las escuelas para una ciudadanía global.

La propuesta didáctica, basada en la transversalidad de las responsabilidades, parte de un análisis global del entorno teniendo en cuenta el modelo propuesto por Arqué y Tribó<sup>2</sup>. El entorno, entendido como la realidad social ha sufrido numerosas transformaciones (Sassen, 2007). Este propio entorno es una realidad poliédrica que consta de múltiples caras. A partir de esta visión global se profundiza en el conocimiento comprensivo del entorno lo que conlleva que el aprendizaje que se realiza sea significativo y quede integrado en sus redes de conocimiento. Así mismo, se pide a los y las alumnas que detecten algún problema. Para la detección de la problemática los alumnos y las alumnas debieron describir los indicadores que les

<sup>2</sup> Propuesta realizada por Maite Arqué, Toni Pigrau, R. M. Tarín y Gemma Tribó (UB-CDEC) como adaptación de la propuesta de Pujol y Sanmartí [inédito].)



permitían afirmar que existía tal problemática. De este modo, se quería constatar que un buen análisis debe contar con una fase de observación y recogida de datos exhaustiva, y que no debemos guiarnos exclusivamente por primeras impresiones poco fundamentadas. Establecimos una clasificación de posibles problemáticas para guiar temáticamente a los alumnos y las alumnas. Esta clasificación era: Desigualdad social (económica, género, cultural, étnica, discapacidad, edad), ocupación-trabajo, salud, educación, vivienda, seguridad, medioambiente y participación ciudadana.

La actividad, se basa en el análisis global del entorno del barrio del Poblenou de Barcelona. Esta primera fase se hace a partir de una salida grupal. Después de esta primera fase, los y las alumnas deben plantear una solución o una acción dirigida a evidenciar y transformar la problemática que han detectado. La segunda parte se trabaja en el aula. Finalmente, la tercera, consiste en que por grupos de trabajo, los y las alumnas vuelvan a ir al barrio, ejecuten su acción y la documenten mediante vídeo. Finalmente deben extrapolar esta experiencia a la Educación Infantil, reflexionar sobre si se puede llevar a cabo y hacer propuestas para ello.

En esta actividad se evalúa teniendo en cuenta si los futuros maestros y maestras comprenden que la educación debe contener una vertiente crítica y transformadora. Así mismo, se comprueba si se han desarrollado habilidades de análisis y reflexión crítica para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante (Zeichner, 1991).

## ¿INTERVENCIONES AISLADAS O SEMILLAS DE CAMBIO?: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En total los y las alumnas propusieron 20 acciones de intervención para la mejora del barrio del Poblenou de Barcelona, una por grupo. Los problemas en que centraron sus análisis y sus intervenciones son, de mayor a menor presencia, la igualdad social (9 casos), dentro de la cual se focalizaron en la igualdad social en términos de género (3 casos), igualdad económica (3 casos) y accesibilidad y discapacidad (2 casos). Lo seguirían los problemas de vivienda (5 grupos de trabajo), los problemas mediambientales (2 casos), los problemas de educación (2 intervenciones), de salud (1 caso) y de turismo (1 caso). Cabe decir que el caso de la alumna que escogió como problemática el turismo, es especial: la alumna no pudo asistir a las sesiones de preparación y realización del trabajo en clase, con lo que su trabajo e intervención no se adecuan completamente a los objetivos de la acción formativa.

En cuanto a los indicadores de cada uno, podríamos resumirlos en la tabla 1. Si relacionamos los aspectos que los alumnos y alumnas identificaron como indicadores de una problemática concreta, con los elementos que conforman el modelo de análisis del entorno, observamos algunas tendencias. Muchos de los indicadores detectados hacen referencia a características del entorno observado, es decir, a aquellos elementos y sus atributos, directamente observables y que

pueden definir y permiten describir qué hay en el barrio y cómo es. En 6 de los 7 problemas seleccionados por el alumnado, los indicadores se refieren a características. Lo siguen los indicadores vinculados al espacio, presentes en 5 de las problemáticas. En este caso, se vinculan a aspectos relacionados con la situación de los elementos en el espacio: áreas diferenciadas en el barrio, situación de ciertos establecimientos o servicios, etc. Lo seguirían las normas (presentes en 3 de las 7 problemáticas), tanto las referentes a normas sociales y culturales (tales como las relaciones de género), como también las normas de circulación viaria y de comportamiento cívico (respeto de las señales, normas de reciclaje, etc.). Finalmente, en dos de las problemáticas se habla de transformaciones (en el caso de la vivienda, y también de los roles de género), así como de emociones (en la desigualdad económica y también en relación a la vivienda). Es en relación con este último problema, que encontraríamos observaciones relacionadas con el tiempo: la detección y observación de edificios antiguos y nuevos.

En cuanto a las intervenciones ideadas y realizadas por el alumnado, son de carácter diverso. Algunos grupos optaron por realizar una acción de tipo informativo, mediante folletos, como en uno de los casos centrados en el problema de vivienda; en otros casos, además de informar, promulgaban una reflexión en los receptores de la acción: sería el caso de uno de los grupos centrados en la desigualdad social por razones de género, en que las alumnas repartieron folletos informativos y una pulsera para difundir las problemáticas y soluciones posibles en cuanto a igualdad de género.

En otros casos, los y las alumnas optaron por idear un vídeo de carácter divulgativo y reflexivo, que fuera más allá de la propia función informativa, y que motivara una reflexión y una acción futura en los destinatarios. En los casos de los problemas de vivienda y urbanismo, dos grupos también utilizaron este recurso. En un caso, las alumnas entrevistaron a tres personas (una joven, una de mediana edad, y un anciano) para conocer sus visiones sobre las transformaciones urbanas en el barrio y utilizarlo como recurso de información y, especialmente, de reflexión sobre el problema. En otro caso, el grupo de alumnas optó por mostrar las transformaciones en el barrio en los últimos años con un vídeo, para mostrar la problemática de gentrificación en el barrio y remitir a los destinatarios a las asociaciones que ya realizan acciones para combatir este problema.

Algunos grupos de alumnos y alumnas optaron por realizar acciones de señalización de espacios. Otras trabajaron casos relacionados con problemas educativos y de salud. En el último caso, las alumnas crearon unos folletos informativos sobre los dos centros de atención primaria del barrio, y señalaron la ruta hacia los centros desde las principales estaciones de transporte público del barrio. Por su parte, uno de los grupos que se centraron en problemas educativos señaló en la calle la localización de una guardería, para avisar a viandantes y vehículos que allí se encontraba una escuela y, así, extremar la seguridad de niños y acompañantes en la calle. El otro grupo que se centró en aspectos educativos, finalmente realizó su acción señalizando un canal sin tapar ni indicar en un parque infantil, para intentar evitar caídas.

**Tabla 1. Indicadores detectados, según los alumnos, de cada una de las problemáticas, y su relación con los elementos del modelo de análisis del entorno. (Fuente: elaboración propia)**

Problemática detectada	Indicadores	Elemento del modelo de análisis del entorno
Desigualdad social: género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiendas de juguetes separan, en el escaparate, los productos para niñas y para niños</li> <li>• Más mujeres paseando que hombres</li> <li>• Más hombres en los bares</li> <li>• Más mujeres comprando</li> <li>• Más mujeres con niños pequeños</li> <li>• Más hombres en el sector de la construcción</li> <li>• Carteles denunciando la violencia de género</li> </ul>	Características Normas Transformaciones
Desigualdad social: económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas pidiendo en la calle</li> <li>• Voluntarios recogiendo comida en el supermercado</li> <li>• Personas durmiendo en la calle</li> </ul>	Espacio Características Emociones
Desigualdad social: discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay ascensor en la parada de metro.</li> <li>• Algunas calles son estrechas.</li> <li>• Semáforos no adaptados a invidentes.</li> <li>• Calles obstruidas (contenedores de runa, p. ej.)</li> <li>• Accesos no adaptados (establecimientos, calles).</li> <li>• Rampas demasiado inclinadas.</li> </ul>	Espacio Características Normas
Vivienda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separación del barrio en dos partes claras: zona antigua e industrial, zona residencial nueva.</li> <li>• Fábricas abandonadas.</li> <li>• Espacios vacíos, sin uso.</li> <li>• Sensación de miedo en algunas calles.</li> <li>• Sensación de pobreza en algunas zonas.</li> <li>• Pocos establecimientos en algunas zonas, en contraste con otras más dinámicas (rambla).</li> <li>• Precio alto de alquileres y compra de vivienda</li> <li>• Graffitis con denuncia “Stop 6 hoteles”.</li> <li>• Huertos urbanos descuidados.</li> <li>• Casas unifamiliares antiguas en contraste con bloques de pisos nuevos.</li> </ul>	Espacio Tiempo Transformaciones Emociones Características
Medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de papeleras de reciclaje.</li> <li>• Calles sucias, con falta de mantenimiento.</li> </ul>	Normas Características Espacio
Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas guarderías en el barrio.</li> <li>• Áreas de juego infantil: pocas, poco adaptadas a la seguridad infantil (especialmente para menores de 6 años).</li> <li>• Guardería en un segundo piso, poco visible.</li> <li>• Guardería sin señalización urbana, con peligro de atropello de niños y acompañantes.</li> </ul>	Características Espacio Normas
Salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muchas farmacias, pero dos centros de atención primaria.</li> <li>• Falta de señalización de los centros de atención primaria.</li> </ul>	Espacio Características

Ocho de los grupos optaron por realizar acciones de tipo simbólico y reflexivo, con la participación de los vecinos del barrio. En los casos de problemática medioambiental, ambos grupos optaron por crear folletos informativos sobre cómo reciclar, y situar papeleras de cartón de distintos colores, de carácter simbólico, para concienciar a pie de calle sobre la necesidad de reciclar. Un grupo de alumnas, centradas en la desigualdad de género, optó por crear una carta a los reyes, ya que la acción se realizó cerca de las Navidades. Propusieron a distintas personas que, con los juguetes que había en un catálogo, creasen una carta a los Reyes Magos para un niño o niña que conocieran (hijos, sobrinos, primos, etc...), y explicaran sus razones. El objetivo era ver y observar los motivos que empujaban a los adultos a seleccionar unos juguetes u otros, y ver si eran por causa de diferencias de género o por los intereses particulares de cada niño y niña. También en relación con la desigualdad de género, otro grupo optó por crear un mural en el que los transeúntes podían apuntar algo que relacionaran con violencia de género.

En cuanto al ámbito de los problemas de vivienda, un grupo optó por crear un mural para que los vecinos y vecinas dejaran su opinión sobre cómo utilizar un solar deshabitado y sin uso concreto. En otro caso, las alumnas idearon una posible acción a desarrollar con niños y niñas de 3 a 5 años, en el que pudieran observar qué les gustaba y qué no del barrio, y pudieran proponer, con dibujos, cómo querían que fuesen algunos espacios.

En cuanto a los grupos que optaron por centrarse en las desigualdades sociales de tipo principalmente económico, uno de ellos optó por crear un árbol de los deseos, en que quiénes quisieran pudieran expresar su deseo de un mundo más igualitario. Otro de los grupos optó por crear una dinámica de intercambios, en los que se pretendía concienciar sobre dinámicas de intercambio no monetario y, al final, ayudar a gente sin recursos, proporcionándoles algún elemento material (como, por ejemplo, comida). Finalmente, otro grupo decidió impulsar la iniciativa de “Tienes un café pagado”, en el que alguien puede pagar un café o alguna consumición por adelantado en los establecimientos, y si va alguien sin recursos, puede optar por pedir una consumición a cuenta de lo ya pagado.

Si observamos las intervenciones y los ámbitos en los que se centraron los y las alumnas (figura 2), podemos ver cómo perseguían objetivos y finalidades bastante similares entre sí. Muchos de ellos expresaron la voluntad de “concienciar” a los destinatarios de la acción sobre el problema en sí. También se planteaban “dar visibilidad” a las problemáticas, “mejorar” la realidad en que se insería el problema, o bien “darla a conocer” entre los y las vecinas del barrio.

Figura 2. Mapa de palabras en el que se muestran las principales problemáticas en que se han centrado los y las alumnas y el tipo de aproximación que han realizado



Fuente: elaboración propia.

## HACIA UNA CIUDADANÍA GLOBAL: CONCLUSIONES Y NUEVAS PERSPECTIVAS

Hemos partido de una experiencia de aula en formación del profesorado que nos ha permitido constatar la importancia de tratar estas temáticas en los estudios de grado de magisterio ya que, a menudo, nuestros alumnos y alumnas; futuros maestros; viven aislados de la sociedad. Por ser la primera vez que se realizaba nos pusieron de manifiesto las dificultades de comprender el concepto de ciudadanía global y, de encontrar la utilidad y el sentido de la realización de prácticas como aquella en su formación y su futura tarea como docentes de infantil. Aun así, algunos grupos de alumnos y alumnas nos manifestaron que la experiencia les había abierto un mundo de opciones y posibilidades y remarcaron la necesidad de extrapolarla al aula de infantil.

El cambio social es necesario y dinámico. La sociedad sólida moderna basada en los valores y la seguridad y la sociedad líquida postmoderna, basada en la relatividad de valores y la incertidumbre se hallan en profunda relación (Bauman, 2013). Cuando somos capaces de comprender esta relación de transformación, cuando nuestros alumnos y nuestras

alumnas comprenden esta relación y asimilan la importancia de trabajar en las aulas de Educación Infantil desde esta perspectiva; se constata la necesidad de modificar la realidad y comprender que la vía del cambio es la única posible.

## AGRADECIMIENTOS

La investigación que ha hecho posible este trabajo se ha desarrollado gracias a las convocatorias competitivas de investigación 2014 SGR 000945 y al proyecto “Estratègies per construir una didàctica de les Ciències Socials en Formació Inicial de mestres des d’una perspectiva competencial” (2014 ARMIF 00016).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, A. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bauman, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2013). La sociedad sitiada. *Reis*, 143, pp. 129-142.
- Brophy, J.; Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (3), pp. 357-376.
- Brophy, J., Alleman, J. y Knighton, B. (2012). *Inside the Social Studies Classroom*. Nueva York: Routledge.
- Brownell, M., Yeager, E., Rennels, M. y Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20, pp. 340-359.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Hernández, F. X. y Feliu Torruella, M. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial
- Mesa Peinado, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, pp. 11-26.
- Morral, F. P. y Polo, F. (2004). *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam Editorial.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (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, pp. 8-18.

- Paz Abril, D. de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam Editorial.
- Sassen, S. (1999). *La Ciudad Global*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sassen, S. (2007). A sociology of globalization. *Análisis Político*, 20 (61), pp. 3-27.
- Zeichner, K. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teachers College Record*, 92 (3), pp. 363-379.



# EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROYECTOS ESCOLARES INNOVADORES Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PLANETARIA

**Daniel Benedito Vidagany**  
dabevi@alumni.uv.es

**Antonio José Morales Hernández**  
Antonio.J.Morales@uv.es

**David Parra Monserrat**  
David.Parra@uv.es

**Diana Santana Martín<sup>1</sup>**  
Diana.Santana@uv.es

Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
Universidad de Valencia

## INTRODUCCIÓN

El concepto de Ciudadanía Global, que se define en el Programa de Ciudadanía Ambiental Global de la ONU de 1996, plantea unos nuevos paradigmas de conocimiento del mundo y su organización social que derivan en distintos procesos de interacción entre los seres humanos, entre sí y con el planeta Tierra. Asimismo favorece una identidad planetaria a partir de la conexión entre la Educación Ambiental y la construcción de la Ciudadanía Planetaria (Novo y Murga, 2010). Su puesta en competencia en la educación formal plantea la necesidad de indagar en las concepciones espontáneas de nuestro alumnado para discernir cómo la escuela puede contribuir a la construcción de dicho concepto desde la solidaridad y la sostenibilidad mediante una perspectiva ecopedagógica de la Ciudadanía Planetaria (Gutiérrez y Prado, 2000). En este sentido, Moreno y García (2015) analizan cómo contribuyen los programas institucionales (Ecoescuelas) para evolucionar desde la Educación Ambiental hacia la Educación de la Ciudadanía Planetaria.

Este estudio pretende avanzar un poco más al indagar en la aportación de los proyectos escolares innovadores en el aprendizaje significativo de este tipo de ciudadanía. Por ello, nuestro planteamiento del problema reside en averiguar el significado que se le atribuye al concepto

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de las actividades de investigación realizadas por la autora en el marco del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU) para la formación de doctores, convocado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y referenciado FPU13/04246.

de Ciudadanía Global en los proyectos educativos de Educación Primaria, dilucidando cómo los proyectos escolares globalizadores e interdisciplinarios diseñados para tal fin favorecen la Educación para la Ciudadanía Planetaria.

Esta investigación cualitativa se contextualiza en un estudio de casos llevado a cabo en el ámbito de la Comunidad Valenciana con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, a través del análisis comparativo entre colegios que plantean la adquisición de dicho concepto mediante proyectos escolares transversales e interdisciplinarios frente a otros que lo proponen de manera fragmentada y difusa. Para ello hemos analizado las representaciones pictóricas en las que el alumnado refleja su concepto de Ciudadanía Global, aplicando la metodología anteriormente utilizada en nuestros estudios de paisaje en Educación Primaria (Santana, Morales y Souto, 2014). Además estos dibujos se han catalogado a partir de la clasificación que Reigota (1990) propone para las representaciones sociales del Medio Ambiente.

Los resultados de las representaciones sociales del alumnado, tras el análisis de sus representaciones pictóricas sobre el concepto de Ciudadanía Global, muestran indicios de una comprensión más globalizadora del mismo, integrando su dimensión natural y social, en los centros donde se ha concretado un proyecto escolar para dicho fin. Con ello, se favorece la construcción del concepto de Ciudadanía Global de manera sostenible y solidaria, evidenciándose que este tipo de proyectos supone un valioso recurso respecto a la Educación para la Ciudadanía Planetaria.

La Ciudadanía Global es uno de los indicadores temáticos propuestos en la Agenda Educativa post 2015 de la UNESCO, donde además se señala que está aumentando la incorporación de una Educación para el Desarrollo con enfoque de Ciudadanía Global en los procesos educativos de la comunidad internacional. Con ello se pretende abordar, al menos, dos cuestiones: ¿Qué se entiende por Ciudadanía Global en el momento actual? y ¿cómo debe tratarse este concepto en el ámbito educativo desde una perspectiva social y ambiental?

La UNESCO, en su publicación *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century* (2014), define la Ciudadanía Global como un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia, enfatizando la interdependencia e interconectividad entre lo local, lo nacional y lo global en los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales. En su informe *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives* (2015) recomienda dar al proceso educativo un enfoque holístico, desarrollado en colaboración con la comunidad local y cubriendo la dimensión nacional y global.

La presente investigación forma parte de un Trabajo Final del Máster en Investigación en Didácticas Específicas (Ciencias Sociales) realizado en la Facultad de Magisterio (Universitat de València) donde se han analizado las cuestiones relacionadas con la legislación, los procesos de globalización y el enfoque globalizado del concepto a partir de un estudio de casos basado en las representaciones sociales del alumnado de tercer ciclo de primaria.

Para este artículo se ha seleccionado la parte del trabajo referente a la necesidad de plantear el concepto de Ciudadanía Global desde un enfoque holístico mediante la conexión entre la dimensión social y la natural con la finalidad de potenciar la solidaridad entre las diversas culturas y la sostenibilidad medioambiental planetaria.

De todo ello se desprenden los siguientes interrogantes: ¿Qué representación social tiene el alumnado del concepto de Ciudadanía Global? y ¿cómo pueden contribuir los centros escolares para potenciar la representación social de dicho concepto desde un enfoque holístico?

Hasta la fecha se ha investigado sobre la aportación de los proyectos de instituciones extraescolares a la comprensión de la Ciudadanía Planetaria (Moreno, 2013). No obstante, este estudio pretende avanzar un poco más al indagar en la contribución de los proyectos escolares innovadores en el aprendizaje significativo de este tipo de ciudadanía. Por ello, nuestro planteamiento del problema reside en averiguar el significado que se le atribuye al concepto de Ciudadanía Global en los proyectos educativos de Educación Primaria, dilucidando cómo los proyectos escolares globalizadores e interdisciplinarios diseñados para tal fin favorecen la Educación para la Ciudadanía Planetaria.

En consecuencia se parte de la siguiente hipótesis: *los centros escolares que abordan la comprensión del concepto de Ciudadanía Global de manera innovadora, a través de su inclusión en el Proyecto Educativo de Centro mediante proyectos escolares globalizadores e interdisciplinarios, favorecen el aprendizaje de dicho concepto de forma holística*. Para analizar esta cuestión, este trabajo se ha centrado en la Educación Primaria por considerar que la interiorización de este tipo de ciudadanía se debe incluir en la formación básica de las personas. Y se ha particularizado en el tercer ciclo en relación con la capacidad del alumnado para construir el espacio concebido.

## MARCO TEÓRICO

Como señalan Bartolomé Pina y Cabrera Rodríguez (2003), son muchos los autores que, en las últimas décadas, han reflexionado sobre lo que se ha denominado ciudadanía global (Banks, 1997; Steve Olu, 1997), ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1996), ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1995) o ciudadanía ambiental (Carneiro, 1996); conceptos, todos ellos, que giran alrededor de cuestiones tan importantes como los derechos, la solidaridad, la sostenibilidad ambiental, la corresponsabilidad, la participación o la identidad.

El concepto de Ciudadanía Global, que se define en el Programa de Ciudadanía Ambiental Global de la ONU de 1996, plantea unos nuevos paradigmas de conocimiento del mundo y su organización social que derivan en distintos procesos de interacción entre los seres humanos, entre sí y con el planeta Tierra. Asimismo favorece una identidad planetaria a partir de la

conexión entre la Educación Ambiental y la construcción de la Ciudadanía Planetaria (Novo y Murga, 2010). Su puesta en competencia en la educación formal plantea la necesidad de indagar en las concepciones espontáneas de nuestro alumnado para discernir cómo la escuela puede contribuir a la construcción de dicho concepto desde la solidaridad y la sostenibilidad mediante una perspectiva ecopedagógica de la Ciudadanía Planetaria (Gutiérrez y Prado, 2000). En este sentido, Moreno y García (2015) analizan cómo contribuyen los programas institucionales (Ecoescuelas) para evolucionar desde la Educación Ambiental hacia la Educación de la Ciudadanía Planetaria.

Tradicionalmente, la escuela ha tenido la función de construir identidades de muy distinto signo. En un primer momento, esas identidades se presentaban como algo cerrado y esencialista que venía dado. Desde los años setenta, las propuestas curriculares empezaron a plantear que los niños y niñas pueden y deben participar en la construcción de su identidad, una identidad que se presenta como el resultado de una relación entre el yo y el mundo y que, en todo caso, se basa en una representación del mundo que debe ser promovida activamente (Parra y Segarra, 2011). Se trata de un proceso en el que están implicados el conjunto de discursos —lo que habitualmente llamamos “cultura”, pero también el propio currículo escolar— que incluyen una representación de lo que nos rodea y que interpelan a las personas como sujetos cognoscentes y como sujetos sociales (Hall, 2003). En este sentido, no se puede ignorar el papel activo que desempeñan los contenidos culturales del currículo en la construcción de una identidad que no se limita a su dimensión estrictamente personal.

Consideramos, por tanto, que la escuela debe ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática y construir una representación de ciudadanía que vaya mucho más allá de los límites clásicos (Delval, 2012).

En el Máster de Investigación en Didácticas Específicas (Ciencias Sociales) impartido en la Facultat de Magisteri de Universitat de Valencia estamos trabajando en una línea de investigación relacionada con la importancia de las representaciones sociales en el ámbito de la Educación Ambiental, con la finalidad de aglutinar en una visión globalizada la dimensión social y natural de esta formación que a nuestro parecer es básica en la educación de las personas.

En este sentido, el Trabajo Final de Máster (TFM) de Diana Santana Martín (2014) ha permitido corroborar la importancia de los modelos didácticos-evaluativos por su relevancia en los procesos de participación del alumnado a partir de los proyectos que surgen de los centros escolares. Con ello evidencia la importancia de analizar las representaciones sociales para interactuar con el medio de manera sostenible.

Con otro TFM, el de Dafne García Durá (2015), se han encontrado indicios de la relación existente entre la visión de los docentes del concepto de Educación Ambiental y la representación social de la misma, a partir de la clasificación de Reigota (1990), subrayando su incidencia en las propuestas didácticas de aula en la Educación Primaria. La clasificación de Reigota (1990) permite ordenar las representaciones sociales del Medio Ambiente en naturalistas

(desde una visión disciplinar del medio natural), antropocéntricas (cuando la conceptualización del medio se plantea desde los intereses del ser humano) y globalizantes (al integrar en la visión del Medio Ambiente la dimensión social y natural).

Todo ello nos ha permitido plantear el Trabajo Final de Máster de Daniel Benedito Vidagany, al que ya hemos hecho referencia anteriormente, mostrando la importancia de los proyectos escolares en los procesos de conceptualización de la Ciudadanía Planetaria. Con esta investigación se pretende avanzar un poco más, respecto a lo aportado por la educación no formal (derivado de programas institucionales ajenos a los centros escolares) al indagar en los proyectos escolares innovadores por su contribución al aprendizaje significativo de este tipo de ciudadanía.

## METODOLOGÍA

Esta investigación cualitativa se contextualiza en un estudio de casos llevado a cabo en el ámbito de la Comunidad Valenciana con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, a través del análisis comparativo entre colegios que plantean la adquisición del concepto de Ciudadanía Global mediante proyectos escolares transversales e interdisciplinares frente a otros que lo proponen de manera fragmentada y difusa. Para ello, hemos analizado las representaciones pictóricas en las que el alumnado refleja el concepto que nos ocupa, aplicando la metodología anteriormente utilizada en nuestros estudios de paisaje en Educación Primaria (Santana, Morales y Souto, 2014).

El perfil de la muestra consta de un total de 133 alumnos/a de los cursos de 5º y 6º de primaria, por considerar que en este tercer ciclo el alumnado tiene mayor capacidad para construir el espacio concebido. En estas edades su desarrollo psicoevolutivo, de transición hacia el pensamiento abstracto, les permite una adecuada conceptualización de la ciudadanía planetaria.

La experiencia se contextualiza en tres colegios situados en distintos ambientes (urbano, rural) y en tres localidades diferentes de la provincia de Valencia. Los tres colegios a los que se les pidió la colaboración para esta investigación fueron el CEIP Les Arenes, en el barrio de El Cabañal (Valencia), el CEIP Mas d'Escoto, de Riba-roja de Túria (en medio del Parque Natural del Turia) y la cooperativa Escuela 2, situada en la urbanización de La Cañada, perteneciente al municipio de Paterna.

La selección de estos tres colegios atiende no solo al diferente contexto social, cultural y económico, sino también, y principalmente, a la línea educativa y al carácter innovador o no con el que se ha tratado la materia en los distintos centros. Así, nos constaba que tanto el CEIP Mas d'Escoto como Escuela 2 trabajan por proyectos educativos innovadores y transversales no solo dentro del aula, sino como filosofía de trabajo del colegio en conjunto alrededor de este concepto. Por lo que respecta al CEIP Les Arenes, nos pareció interesante incluirlo para

enriquecer el estudio, ya que no constaba en su línea educativa con ningún proyecto específico de centro que trabajase el concepto de Ciudadanía Planetaria.

Al diseñar la experiencia de este estudio de casos, elaboramos una plantilla en la que el alumnado, en una sesión con una duración de entre 15-20 minutos, debería representar pictóricamente lo que para ellos/as era la Ciudadanía Planetaria. Asimismo, se les solicitaba, de forma breve, que definieran el significado de dicho concepto.

El análisis de las representaciones pictóricas se realizó según la clasificación que Reigota (1990) propone para las representaciones sociales del Medio Ambiente adaptándola a la percepción del concepto de Ciudadanía Planetaria mediante el establecimiento de una serie de ítems (Tabla 1).

**Tabla 1. Interpretación de las representaciones pictóricas del concepto de ciudadanía global**

ÍTEMS	INTERPRETACIÓN	CLASIFICACIÓN REIGOTA
Se dibuja el alumno	Egocentrismo	Antropocéntrica
Dibuja su entorno local	No concepto de glocalización	
Dibuja solo el medio físico y natural	No representa el ámbito social de Ciudadanía Planetaria	Naturalista
Dibuja el globo	Mundo físico y natural	Globalizante
Conecta elementos sociales y naturales	Interdisciplinariedad	
Plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles	Aprendizaje puesto en competencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación de la clasificación de Reigota (1990)

Así, para detectar una visión antropocéntrica (Figura 1) en los dibujos y descripciones creamos los ítems “Se dibuja a sí mismo” (como centro) y “Dibuja su entorno local” (aisladamente) como muestra de un egocentrismo y una carencia del concepto de glocalización.

## EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL

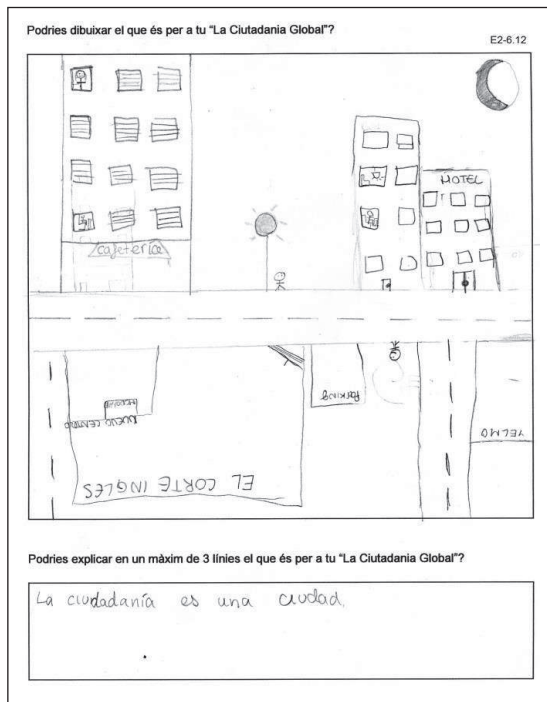
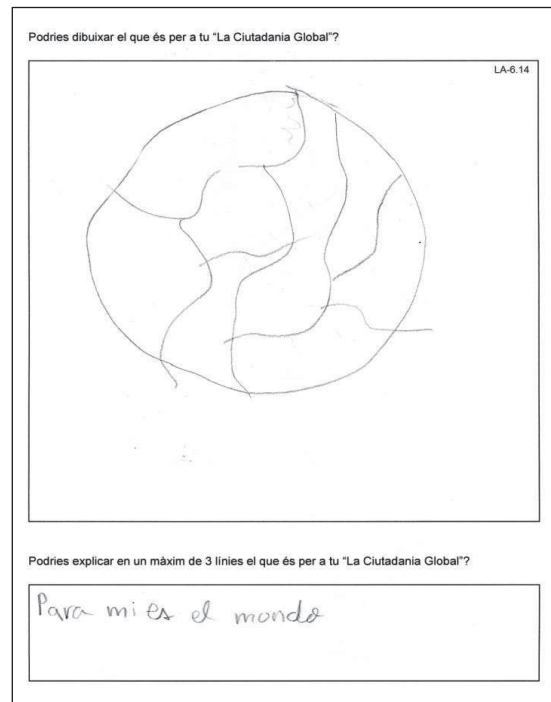


Figura 1. Representación del entorno local



2. Representación del globo

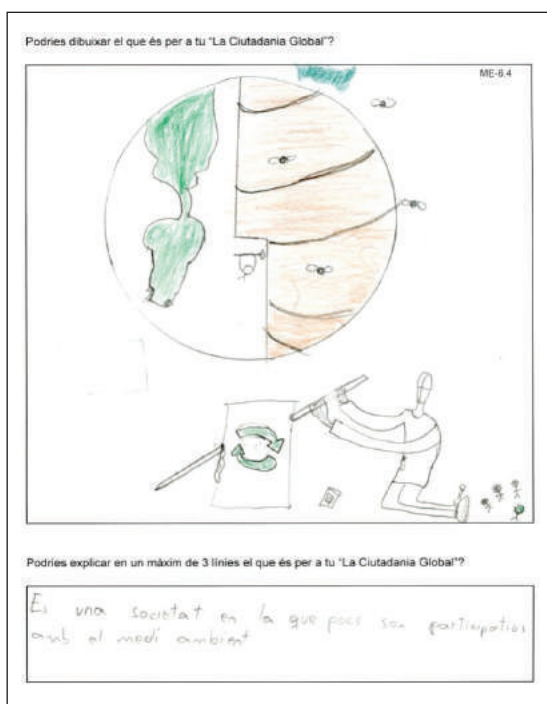


Figura 3. Representación de la dimensión social y natural de la Ciudadanía Global



Con el fin de detectar una visión excesivamente naturalista (Figura 2) incluimos los ítems “Dibuja solo el medio físico y natural” (sin personas) y “Dibuja el globo” como símbolo de una visión que no integra el carácter social de la Ciudadanía Planetaria y desde una percepción del mundo desde la geografía física, donde no se evidencia claramente el factor humano.

Por último, los dibujos y descripciones en los que se conectan elementos naturales y sociales interrelacionados y/o que plantean propuestas solidarias y sostenibles nos darían una muestra de la interdisciplinariedad y de un aprendizaje puesto en competencia por el alumnado, lo que Reigota (1990) clasificó como una visión globalizante (Figura 3).

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La reducida muestra analizada plantea la necesidad de realizar un análisis cualitativo de la misma según la tabla de interpretación propuesta en el apartado de la metodología.

Para ello se han analizado los resultados obtenidos de los distintos centros (Tabla 2). De los mismos se desprende que la visión antropocéntrica y naturalista es más evidente en el CEIP Les Arenas. En el CEIP Mas d’Escoto y en Escuela 2 se incrementa el número de casos que adoptan una visión globalizante.

**Tabla 2. Datos de las representaciones pictóricas del alumnado de los centros de este estudio de casos**

ÍTEMS	CENTROS			CLASIFICACIÓN REIGOTA
	Les Arenas	Mas d’Escoto	Escuela 2	
Se dibuja el alumno	6	0	3	Antropocéntrica
Dibuja su entorno local	6	0	1	
Dibuja sólo el medio físico y natural	7	3	3	Naturalista
Dibuja el globo	28	21	23	
Conecta elementos sociales y naturales	0	4	3	Globalizante
Plantea sus propias propuestas solidarias y/o sostenibles	5	12	8	
Muestra	52	40	41	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las representaciones sociales del alumnado, tras el análisis de sus representaciones pictóricas sobre el concepto de Ciudadanía Global, muestran indicios de una

comprensión más globalizadora del mismo, integrando su dimensión natural y social, en los centros donde se ha concretado un proyecto escolar para dicho fin. Con ello, se favorece la construcción del concepto de Ciudadanía Global de manera sostenible y solidaria, evidenciándose que este tipo de proyectos supone un valioso recurso respecto a la Educación para la Ciudadanía Planetaria.

## CONCLUSIONES

Las consideraciones más relevantes de este estudio manifiestan:

- La importancia de los proyectos de centro innovadores para que la escuela pueda generar representaciones sociales globalizantes del concepto de Ciudadanía Global o Planetaria.
- La necesidad de abordar la dimensión social y natural del concepto de Ciudadanía Planetaria para la construcción de una identidad que permita comprender la complejidad de nuestro mundo a partir de la interacción con el mismo de manera sostenible y solidaria.
- La evidencia de que la gran labor y dedicación de los/las docentes que ponen en marcha este tipo de proyectos contribuye a la formación integral de su alumnado al fomentar una ciudadanía comprometida con el planeta Tierra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé Pina, M. y Cabrera Rodríguez, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, núm. Extraord. 1, pp. 33-56.
- Benedito Vidagany, D. (2015). *El concepto de Ciudadanía Global en el currículo: repercusión en las representaciones sociales del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo Final de Máster tutorizado por los Dres. Antonio José Morales Hernández y David Parra Monserrat. Valencia: Facultat de Magisteri, Universitat de València.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 37-46). Sevilla: AUPDCS y Díada Editora.
- García Durá, D. (2015). *Las representaciones sociales sobre Educación Ambiental del Profesorado de Secundaria: estudio de casos*. Trabajo Final de Máster inédito tutorizado por el Dr. Antonio José Morales Hernández. Valencia: Facultat de Magisteri, Universitat de València.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2000). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Xàtiva: Edicions Crec.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall y P. Du Gay (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

- 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. Francisco F. García Pérez. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Moreno, O. y García, F. F. (2015). De la educación ambiental a la educación ciudadana planetaria: alumnado y profesorado en el programa educativo Ecoescuela en Andalucía. *Biblio 3W*, v. XX (1124).
- Novo, M. y Murga, M. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, pp. 179-186.
- Parra Monserrat, D. y Segarra Estrelles, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 65-83.
- Reigota, M. (1990). *Las representaciones sociales del medio ambiente y las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes de ciencia en Sao Paulo, Brasil*. Tesis Doctoral. Bélgica: Universidad Católica de Lovaina.
- Santana Martín, D. (2014). *Análisis de la Participación Escolar en la gestión de un espacio natural: estudio de casos del Proyecto de Apadrinamiento del Parque Natural del Turia*. Trabajo Final de Máster inédito tutorizado por el Dr. Antonio José Morales Hernández. Valencia: Facultat de Magisteri, Universitat de València.
- Santana, D., Morales, A. J. y Souto, X. M. (2014). Las representaciones sociales del paisaje en los trabajos de campo con Educación Primaria. *Nuevas Perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, v. I (8), pp. 167-181.
- UNESCO (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. París: UNESCO. Consultado el 8 de enero de 2016, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- UNESCO (2015). Global Citizenship Education: topics and learning objectives. París: UNESCO. Consultado el 8 de enero de 2016, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

# DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS A LOS VALORES SOCIALES Y CÍVICOS: ANÁLISIS CURRICULAR EN EL MARCO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL

**Ortega Sánchez, Delfin**  
dosanchez@ubu.es  
Universidad de Burgos

**Blanco Lozano, Pilar**  
pblanco@ubu.es  
Universidad de Burgos

**Pérez González, Carlos**  
cperez@ubu.es  
Universidad de Burgos

## LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: APROXIMACIÓN A SU DIMENSIÓN CONCEPTUAL DESDE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La educación para una ciudadanía democrática ha de abordar el concepto de democracia como un ideal de naturaleza dinámica e inacabada, como un conjunto de valores para la conducción de la acción social, en la que la *comunicación* se revela como uno de los procedimientos constitutivos de la *cultura cívica*. En ella, la toma de decisiones, la *resolución de conflictos* y la intervención social —finalidad última— se erigen como elementos básicos para la mejora de la convivencia (Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2007a, 2007b). La educación para la ciudadanía se sustenta, entonces, en la formación del pensamiento social y en la práctica de la racionalidad. Esta práctica habrá de servir para el conocimiento y permanente cuestionamiento de la organización social y política, su estructura, las formas de distribución de poder y repartición de responsabilidades, y de los criterios para la justicia y la igualdad o la existencia de desigualdades (Santisteban y Pagès, 2007a, 2007b; Oller y Santisteban, 2011).

La formación cívica democrática o la formación cívico-política de la ciudadanía resultan fundamentales en la participación consciente y responsable en la vida pública, en la afirmación de la propia identidad, desde el reconocimiento y valoración positiva de la alteridad, en la resolución de conflictos, en la asunción de los Derechos Humanos para la aceptación del compromiso social, y en el propio fortalecimiento de los sistemas democráticos (Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2009). Según esto, convenimos con Santisteban (2004) en entender la educación política como educación para la democracia que, superando el conocimiento de

los mecanismos funcionales de las instituciones, se dirige, desde la dimensión de una educación crítica, al aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos de la vida. Enseñar a resolver conflictos es, en definitiva, el objeto de la educación política. Esta enseñanza precisa del aprendizaje de la negociación, y del trabajo de la empatía, el debate y la cooperación.

Las finalidades políticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en este sentido, se orientan hacia la construcción de la democracia y la intervención social, favoreciendo la *contrasocialización* del alumnado mediante la adquisición de capacidades críticas para la toma de decisiones y el cambio social, y de capacidades creativas para su proyección futura; en suma, desarrollando el *pensamiento crítico-creativo* y la práctica de la *libertad* como derecho y deber social (Santisteban, 2004).

El desarrollo del *pensamiento social*, manifestación expresa de la competencia social y ciudadana, debe presentarse como el instrumento para la comprensión de la realidad social y la intervención de la ciudadanía en los problemas sociales, el motor constructivo de la realidad social y de la democracia (Santisteban y Pagès, 2007a, 2007b; Pagès y Santisteban, 2010).

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Desde estos presupuestos, este estudio analiza, de una parte, las líneas curriculares y, de otra (prioritaria), los fundamentos y propuestas conceptuales que, en torno a las áreas de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y de *Valores Sociales y Cívicos*, pueden reconocerse en los contenidos explícitos y velados de la LOE y la LOMCE. En esta dirección, la investigación pretende revelar las contribuciones y limitaciones a la conformación normativa de una verdadera ciudadanía global.

Desde una perspectiva comparativa y contrastiva, el estudio adopta un modelo cualitativo de análisis de contenido descriptivo e inferencial (López-Aranguren, 1990), a partir de la descripción e interpretación contextual de frecuencias terminológicas asociadas a los conceptos de *pluralidad*, *ciudadanía*, *sistemas políticos*, *cultura política* y *cultura cívica* (Santisteban y Pagès, 2007a, 2007b, 2009), manifiestas en el RD 1513/2006 y en el RD 126/2014. Centramos nuestra investigación en los conceptos de ciudadanía y cultura cívica; el primero, por converger en él el resto de bloques conceptuales, y el segundo por su carácter material del ejercicio de la ciudadanía. Incluimos aquí, en el concepto de ciudadanía, el concepto de *pluralidad*, concibiéndolo como parte inherente de la idea de ciudadanía democrática (tabla 1).

**Tabla 1. Derivaciones terminológicas de los conceptos ciudadanía y cultura cívica**

CONCEPTO	TÉRMINO VINCULADO
Ciudadanía	IGUALDAD; NO DISCRIMINACIÓN; DIVERSIDAD; DESIGUALDAD; MULTICULTURALIDAD; DIFERENCIA; LIBERTAD, entendida como derecho (PARTICIPACIÓN) y deber (INTERVENCIÓN SOCIAL); JUSTICIA / INJUSTICIA; SOLIDARIDAD, ALTRUISMO; IDENTIDAD / ALTERIDAD personal, legal (ciudadanía / extranjería), territorial, cultural y global/mundial.
Cultura cívica	RACIONALIDAD (complejidad / realidad social): causalidad, intencionalidad, relativismo; RESPONSABILIDAD: DERECHOS HUMANOS, COMPROMISO SOCIAL; PENSAMIENTO (crítico y creativo): PROBLEMAS SOCIALES, JUICIOS / PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS; COMUNICACIÓN: INTERPRETACIÓN de la información, DIÁLOGO, DEBATE, TOMA DE DECISIONES, ARGUMENTACIÓN; RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: EMPATÍA, MEDIACIÓN, NEGOCIACIÓN, ACUERDO, CONSENSO Y SUPERACIÓN; INTERVENCIÓN SOCIAL.

Elaboración propia, a partir de la propuesta conceptual de Santisteban y Pagès (2007a, 2007b, 2009).

## LÍNEAS CURRICULARES DE LOS MARCOS NORMATIVOS: RD 1513/2006 Y RD 126/2014

De acuerdo al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (RD 1513/2006), el área de *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, introducida en alguno de los tres cursos del tercer ciclo al amparo de la LOE, concretaba para esta área la iniciación del alumnado en la participación democrática activa, el estudio y carácter universal de los Derechos Humanos. Asimismo, explicitaba la capacidad de los niños y niñas de “adquirir conciencia de su pertenencia a un país y de formar parte de una sociedad global” (RD 1513/2006, p. 43080), o lo que es lo mismo: el tratamiento de *identidades territoriales*, en un difuso concepto de sociedad (no ciudadanía) global. En esta línea, prescribía el documento, debían dirigirse los esfuerzos: el estímulo del pensamiento crítico, la participación “con el objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios” (RD 1513/2006, p. 43080), el conocimiento de las formas de organización de las sociedades democráticas, el reconocimiento de la diversidad —como concepto natural y positivo—, y el rechazo de las situaciones de discriminación e injusticia. Asimismo, consideraba como contenidos específicos los principios de los Derechos Humanos, los de la Convención de los Derechos del Niño y los propios de la Constitución española, “así como su aplicación por parte de las diversas instituciones” (RD 1513/2006, p. 43081). Esta aplicación se completaba con la identificación del alumnado de un modelo de ciudadano depositario de derechos y obligaciones.

Vinculado el área, de forma preferente, al desarrollo de la competencia social y ciudadana, priorizaba la adquisición de habilidades para la vida en sociedad y el ejercicio de la ciudadanía

democrática, al tiempo que abordaba el diálogo, el debate y la argumentación como procedimientos elementales para la “toma de posturas sobre problemas y posibles soluciones” (RD 1513/2006, p. 43081).

Con la polémica aprobación de la LOMCE, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (RD 126/2014) suprimió el área de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* para regular una nueva: *Valores sociales y cívicos*. En su justificación, reafirma, como ya prescribía el *Real Decreto 1513/2006* en el marco de la LOE, la empatía, la tolerancia con las diferencias, la ciudadanía participativa para la consecución de fines colectivos y la adquisición de competencias sociales y cívicas que clasifica en “personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas” (RD 126/2014, p. 19415). Desde la consolidación de la identidad personal, la normativa se orienta hacia la comprensión de la realidad social, la resolución de conflictos de forma reflexiva, el diálogo para la mejora social e interpersonal, el respeto a los valores universales, la creación de un sistema de valores propios y a la participación activa en la vida cívica de forma pacífica y democrática. Además, aclara, en la resolución de problemas y conflictos en colaboración, así como en la toma de decisiones basadas en los juicios morales, “se adquieren las competencias necesarias para seguir diversos procesos de pensamiento, utilizar el razonamiento lógico, analizar y enjuiciar críticamente los problemas sociales e históricos” (RD 126/2014, p. 19416).

## ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

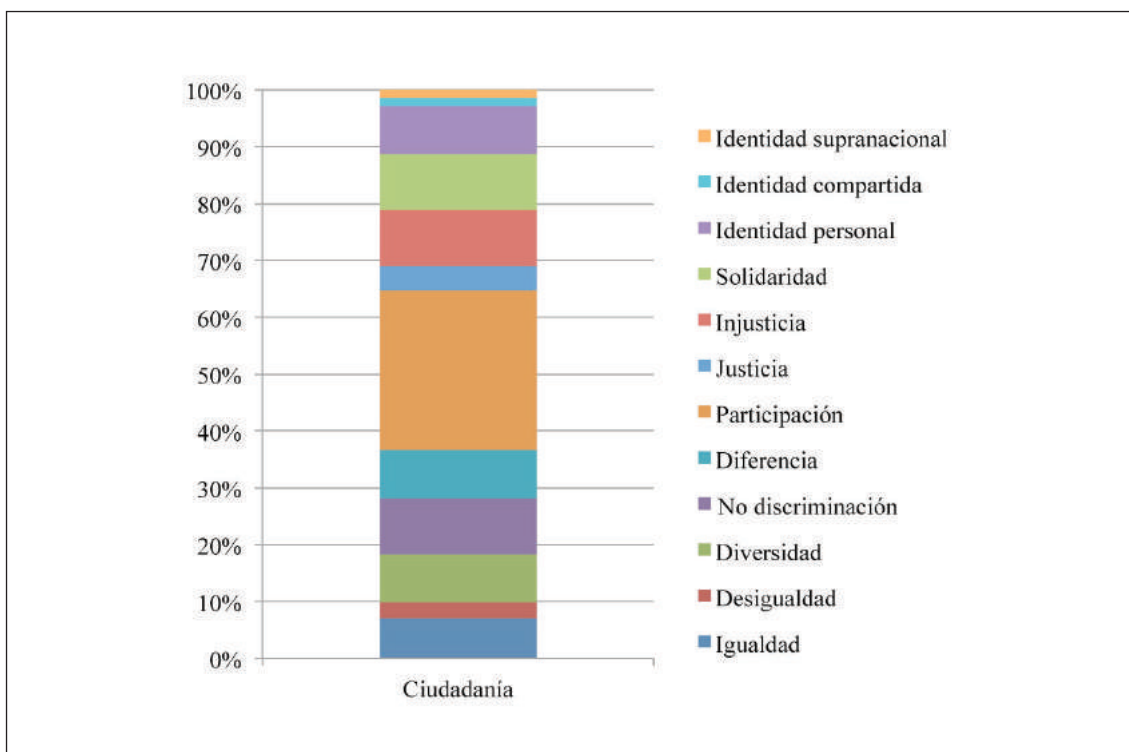
De acuerdo a los conceptos, y términos vinculados, para la educación democrática de la ciudadanía, identificamos el tratamiento explícito de los siguientes conceptos en el RD 1513/2006 (gráfico 1):

En su concreción del concepto de ciudadanía, los resultados destacan el peso mayoritario del concepto de *participación*, como término asociado a los derechos y deberes ciudadanos, y a la articulación de la ciudadanía como justicia. Igualmente, aparece vinculada la idea de libertad en contextos democráticos, también entendida como un derecho y un deber ciudadano.

Son representativos los resultados atribuidos a términos asociados al concepto de pluralidad, como la *diversidad* y la *diferencia*; la primera, abordada como concepto positivo en marcos democráticos de convivencia y el rechazo a la discriminación e injusticia, y la segunda como componente natural de la idea de pluralidad e impulso de la acción política. En este sentido, la frecuencia terminológica de la solidaridad implica la preocupación por los asuntos públicos e intereses comunes, base, por tanto, del propio concepto de democracia.



**Gráfico 1. Concepto de ciudadanía. RD 1513/2006**

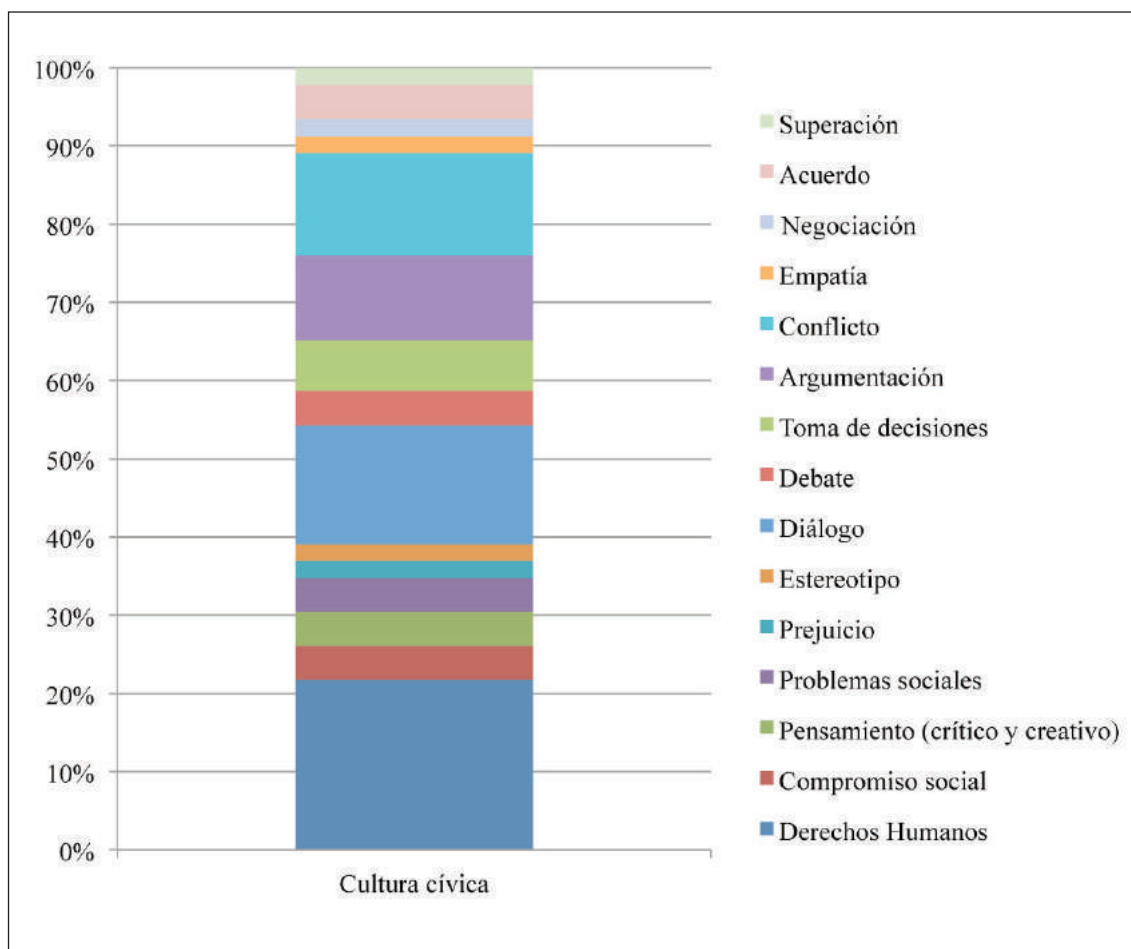


Elaboración propia.

El concepto de ciudadanía se completa con una sobresaliente presencia del tratamiento de la *identidad personal*, concepto previo a la convivencia, la vida en común y a lo social. Sin embargo, no parece trascenderlo hacia la conformación de identidades globales, más allá de la propia Unión Europea, concebida en el documento como dimensión cultural y territorio.

El RD 1513/2006 definía su concepto de cultura cívica (gráfico 2) en torno a dos grandes ejes: los *Derechos Humanos* y el *diálogo*.

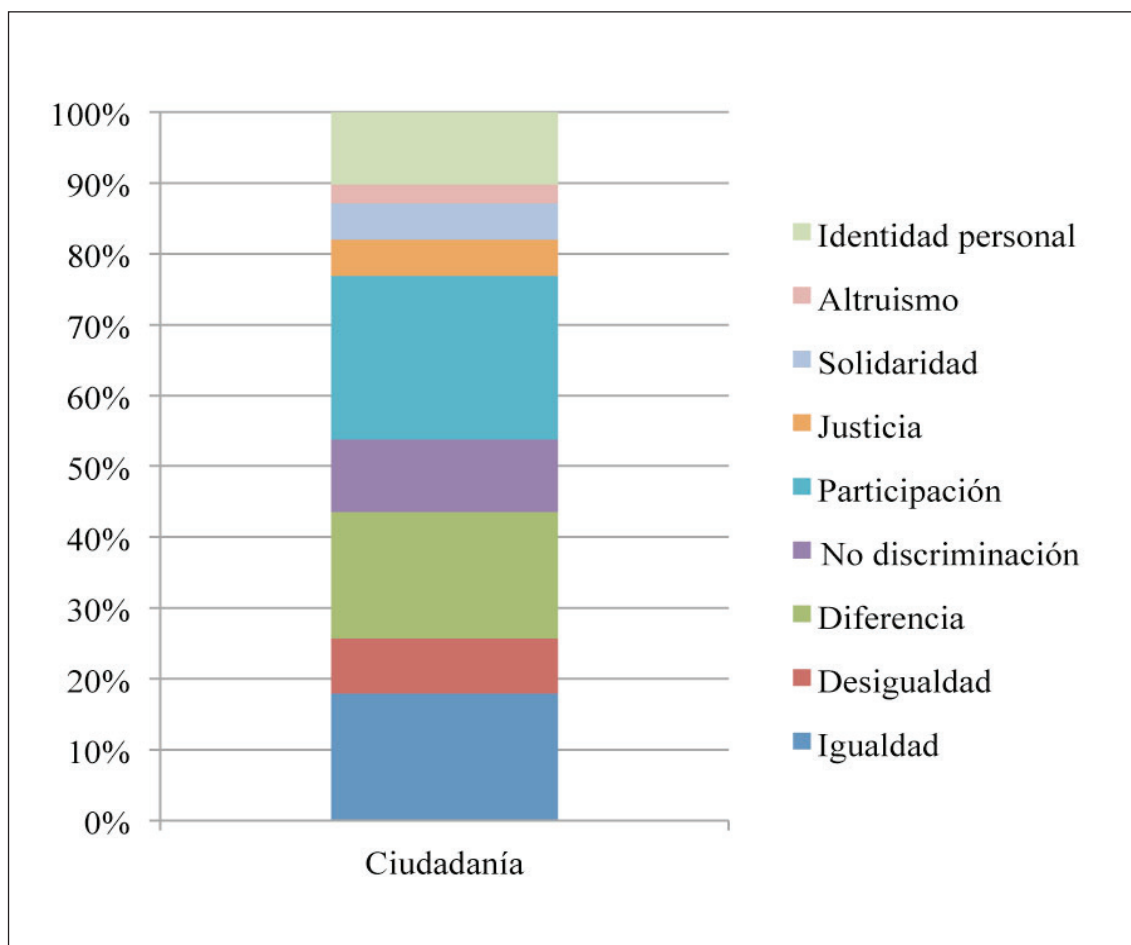
**Gráfico 2. Concepto de cultura cívica. RD 1513/2006**



Elaboración propia.

El primero de ellos nutría la idea de responsabilidad en la actuación social y la asunción de compromisos sociales en la lucha contra la desigualdad y la injusticia. Con este fin, el diálogo se proponía como medio para la comunicación argumentada de información y para la toma de decisiones en la resolución de conflictos.

En función a las directrices del RD 126/2014, el tratamiento conceptual de ciudadanía que articula la normativa vigente puede analizarse a partir de gráfico 3:

Gráfico 3. *Concepto de ciudadanía. RD 126/2014*

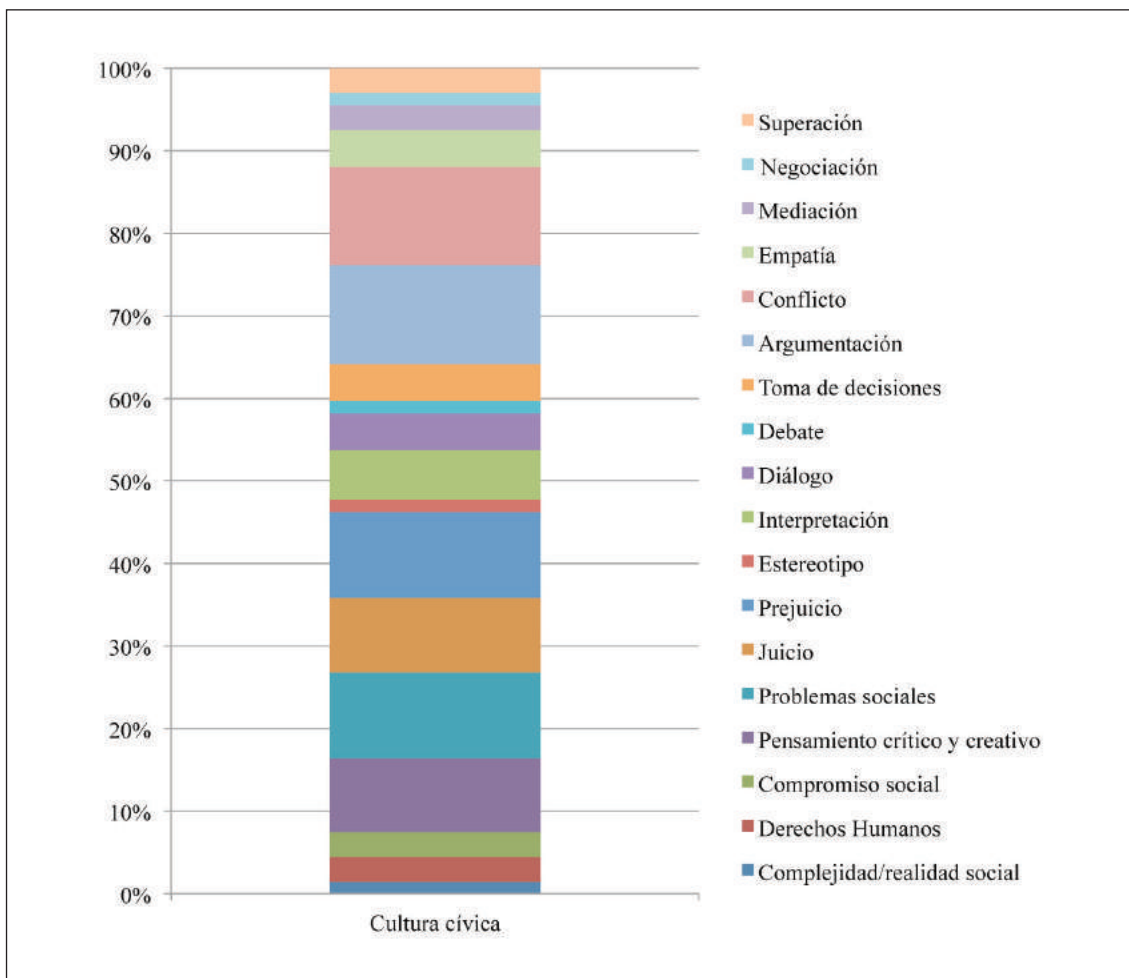
Elaboración propia.

La nueva regulación insiste en la participación como núcleo conceptual de la ciudadanía democrática, que define con la idea de igualdad, frente a la desigualdad (en menor proporción), en el marco de las normas y leyes reguladoras de la convivencia social. En esta línea, es significativa la frecuencia de aparición del término *diferencia*, en detrimento del de *diversidad*, recurrente en la anterior regulación curricular. El término, nuevamente asociado a una concepción social desde la pluralidad, justifica la necesidad política en la organización de las sociedades democráticas. No obstante, es notoria la inclusión y justificación conceptual de la no discriminación en marcos democráticos heterogéneos.

Una vez más, la definición y tratamiento de la identidad personal registra un peso destacado, frente a la necesidad de identidades complejas y múltiples asociadas a la conformación de ciudadanía global no territoriales.

Finalmente, la nueva área de *Valores sociales y cívicos*, aunque explicita el reconocimiento universal y respeto de los Derechos Humanos, no hace recaer en sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables el concepto de cultura cívica (gráfico 4):

Gráfico 4. *Concepto de cultura cívica. RD 126/2014*



Elaboración propia.

Esta circunstancia resulta de especial importancia, en tanto que los criterios de evaluación constituyen el “referente fundamental para valorar el nivel de desarrollo de las capacidades, el tipo y grado de aprendizaje adquirido, y el grado de asimilación de las competencias básicas”. Con este propósito, “conocimientos, habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje” entran en juego “en la realización de actividades, mediante instrumentos diferenciados de evaluación” (Gallego y Salvador, 2009, p. 163). Y es que, si los criterios de evaluación han de permitir conocer qué sabe y qué sabe hacer el alumno/a, los contenidos, junto a las habilidades y competencias, sostienen su formulación.

La ausencia del término, tal vez la de mayor calado, deja espacio a la argumentación, al pensamiento crítico y a la emisión de juicios morales en la resolución de conflictos y problemas sociales. En ellos, la identificación y comprensión del prejuicio social también resulta recurrente.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE TRABAJO PARA EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

No cabe duda de que las disposiciones curriculares analizadas parten de conceptos propios e imprescindibles para la articulación educativa de ciudadanías democráticas. En distintos niveles, ambas apuestan por la participación como práctica de una ciudadanía crítica en su búsqueda constante de la justicia social como principio regulador de la vida en sociedad y, de forma muy desigual, por la propuesta de los Derechos Humanos como contenidos específicos del área. Además, asumen la responsabilidad de potenciar en el alumnado la adquisición de actitudes y valores, la tolerancia, el reconocimiento de la pluralidad y la valoración de la diversidad, la lucha contra la desigualdad y la implicación en lo público.

No obstante, se hace precisa una intensificación de la comprensión de la realidad social, mediante el desarrollo de la *conciencia crítica*, y la implicación en la vida diaria del alumnado, que favorezca las relaciones y comunicación humanas, a través de la *acción intencional*. En suma, lo que ha sido conceptualizado como el ejercicio de una *ciudadanía peligrosa* (Ross y Vinson, 2012). Asimismo, insisten en la definición y tratamiento curricular de la identidad personal, obviando que la formación de *ciudadanías instrumentales o políticas*, entendidas como las herramientas y recursos para el ejercicio de la libertad individual, del debate y del consenso, corren parejas a las *ciudadanías de pertenencia*, en las que el componente afectivo y los sentimientos colectivos, son susceptibles de movilidad y adscripción múltiple (Audigier, 2000; Martín, 2006).

Con el objeto de alejar las potenciales *doctrinas institucionales* en la formación ciudadana, la educación para una ciudadanía democrática habría de considerar las experiencias sociales del alumnado, la inclusión de *problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas* y el refuerzo de métodos interactivos, con el fin de desarrollar *competencias sociales*. Entre ellas, la actuación libre, consciente (conciencia crítica e histórica) y responsable del ciudadano/a en el marco de la colectividad de la que forma parte, y la capacidad de hacer frente a desacuerdos y conflictos (Comisión Europea, 2012). Esta inclusión contempla la promoción de la justicia social en la escuela como motor del cambio social y la deconstrucción del estereotipo, activando para ello valores consensuados, apolíticos y trascendentes a cualquier frontera política y cultural.

Desde un modelo maximalista (Martín, 2006), la educación para una ciudadanía democrática, fundamentada en la participación, colaboración, autonomía, responsabilidad, y capacidad crítica y creativa de los miembros de los contextos comunitarios naturalmente heterogéneos y globales, *impregna*, más allá de su tratamiento en materias específicas curriculares y de aula, la cotidianidad del alumnado, la comunidad educativa, y la comunidad social y cultural de la que forma parte como actor activo.

La naturaleza activa y práctica del ejercicio ciudadano, por tanto, requiere de la creación de entornos educativos dinámicos y abiertos al aula que permitan la puesta en marcha de destrezas, habilidades y actitudes, en torno a los valores propios de una ciudadanía global como la libertad o la justicia; esto es, “educar en valores debe ser enseñar a practicar la democracia en todos los ámbitos de la vida comenzando por la escuela o en la clase de Ciencias Sociales” (Oller y Santisteban, 2011, p. 318). Sin embargo, atendiendo a la diversidad y complejidad de la vida social y sus inherentes relaciones con la escuela (Ross y Vinson, 2012), el alcance, la formulación de los objetivos, la selección de contenidos y la precisión de métodos en la puesta en marcha de lo que podría denominarse *cultura ciudadana democrática*, continúa planteando conflictos, desacuerdos y debates (Martín, 2006; Blanco, 2007). De hecho, recientes resultados investigadores han destacado las dificultades e incomodidad del profesorado en el tratamiento del *conflicto*, la *controversia* o la *incertidumbre* en el aula (Delgado, 2014). Un camino, en definitiva, que aún precisa de largo recorrido en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu? En L. Pfander-Mény y J-G. Lebeau (Dir.), *Vers une citoyenneté européenne* (pp. 23-40). Dijon: CRDP de l'Académie de Dijon.
- Blanco Lozano, P. (2007). La *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* en el nuevo marco educativo. En R. M<sup>a</sup> Ávila, J. R. López y E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 401-416). Bilbao: AUPDCS.
- Comisión Europea (2012). *La Educación para la Ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice. Accesible en: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Delgado Algarra, E. J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Huelva: Universidad de Huelva. Tesis Doctoral inédita.
- Gallego, J. L. y Salvador, F. (2009). Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador, F. (Coords.), *Didáctica general* (pp. 139-166). Madrid: Pearson Educación.
- López Aranguren, E. (1990). El análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social* (pp. 383-414). Madrid: Alianza.
- Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Oller, M. y Santisteban A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural*,

- Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 315-338). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (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, pp. 8-18.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 293.
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 73-86.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M<sup>a</sup> I. Vera y D. Pérez (eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. y J. Pagès (2007b). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad del País Vasco.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007a). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Los problemas para definir los conceptos de EpC. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Accesible en <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), pp. 15-31.



# DECONSTRUIR LA IMAGEN DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PROPUESTAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

**Raquel Tovar Pulido**  
Universidad de Extremadura  
raqueltovarpu@gmail.com

*[...] muy pocos revolucionarios varones cayeron en la cuenta de que el lugar de la ciudadanía seguía usurpado por la tiranía del hombre sobre la mujer. El patriarcado, es decir, el “trono” y el “templo” desde el que los varones someten a las mujeres, siguió y ha seguido existiendo hasta nuestros días<sup>1</sup>.*

## INTRODUCCIÓN

Teniendo en consideración que la representación de la mujer en la Historia queda muy limitada en la Didáctica de las Ciencias Sociales, tal y como ponen de manifiesto los estudios que en los últimos años han sido abordados sobre esta cuestión, conviene sentar las bases de una educación en la que ambos sujetos históricos —hombre y mujer— sean perfectamente visibles. Si el papel que se le ha otorgado a la mujer no se sostiene con rigor histórico, la perspectiva de género en las investigaciones sobre Historia de la Mujer ha sido abordada por mujeres historiadoras cuyas líneas de investigación han seguido diferentes vertientes, si bien todas ellas en la línea de manifestar una representatividad merecida al género femenino.

Esta incorporación del género en la Historia de la Educación abre interesantes perspectivas, a pesar de las críticas que se han vertido sobre su estudio. Los trabajos realizados permiten incorporar en las aulas a las mujeres en todos los niveles de la vida en sociedad, así como contribuyen a “recuperar individualidades femeninas dignas de ser destacadas socialmente por sus trayectorias personales y sociales” (Fernández, 2004, p. 17). La historiadora Joan W. Scott es una de las teóricas más conocidas del feminismo, para ella “el termino género forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar y explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres”, así como “sirve para interpelar a las Ciencias Sociales, en la medida en que no han producido un saber

---

<sup>1</sup> Fernández Liria, Carlos; Alegre Zahonero, Luis; Fernández Rubiño, Eduardo; Iraberri Pérez, Daniel; Moreno Balaguer, Rebeca; Salazar-Alonso Revuelta, Cecilia; Serrano García, Clara; Serra Sánchez, Clara y Villa Pacheco, Borja (2011). *Educación para la ciudadanía. ESO*. Madrid: Ediciones Akal, p. 39.

sobre las mujeres, puesto que no llegaron a destacarlo como problema teórico” (Scott, 1990; Morant, 1996, p. 16).

En el XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las CC. SS. abordamos precisamente la invisibilidad de la mujer en el curriculum escolar<sup>2</sup>. Teniendo presente este anterior análisis, somos conscientes de la conveniencia de deconstruir la imagen que de la mujer se proyecta en la enseñanza de la Historia y, en el caso que nos ocupa, supone mostrar cómo se ha construido esta idea que tenemos del sexo femenino a lo largo de la Historia en el discurso educativo.

En un plano metodológico, analizaremos esta cuestión a partir de manuales de Educación para la Ciudadanía<sup>3</sup>, en una perspectiva encaminada a la consecución de una Ciudadanía Global en la que el papel de la mujer en todas sus vertientes tenga cabida; pero siempre partiendo de los contenidos históricos de los libros de texto de Ciencias Sociales e Historia, en cronología moderna y contemporánea. Queremos saber si los contenidos en una y otra asignatura son coherentes, si se contradicen, o si, en el mejor de los casos, se complementan.

En definitiva, partiendo del análisis previo de la invisibilidad de la mujer en los contenidos de Enseñanza Secundaria en Historia, nuestro objetivo es relacionar tales contenidos con los que figuran en los textos de Educación para la Ciudadanía, abordando posibles propuestas de inclusión que pudieran contribuir a reforzar la presencia de la mujer y sobre todo la apreciación de las aportaciones de ésta a la Historia, puesto que no sólo forman parte de la Historia sino que también contribuyeron a su desarrollo. Por tanto, ¿es posible educar para una Ciudadanía Global teniendo en cuenta a la mujer y su pasado histórico? A esta pregunta queremos responder en el trabajo que presentamos en estas líneas.

## EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA EN LA QUE LA MUJER TENGA CABIDA

Analizamos los contenidos de Educación para la Ciudadanía porque “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” (Tovar, 2015, p. 1012).

El manual de Educación para la Ciudadanía de la Editorial Akal<sup>4</sup> que hemos seleccionado recoge un total de cinco unidades didácticas, de las cuales una está dedicada en su totalidad

2 Tovar Pulido, Raquel (2015). “La invisibilidad de la mujer en la Historia: contenidos de Historia Moderna en el currículo de Ciencias Sociales (México)”, en Hernández Carretero, A. M.; García Ruiz, C. R. y de la Montaña Conchiña, J. L. (eds.): *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura. Cáceres. pp. 1011-1022.

3 Fernández *et alii* (2011). *Educación para la ciudadanía...*, *op. cit.*

4 Hemos seleccionado la editorial Akal a modo de ejemplo, si bien estas características se extienden a libros de texto de Ciencias Sociales en otras editoriales. Sobre Santillana y SM ver Tovar (2015). “La invisibilidad de la mujer...”, art. cit.

a la mujer, se trata de la Unidad 2, titulada “La desigualdad entre hombres y mujeres: el patriarcado”<sup>5</sup>. Advertimos una diferenciación significativa entre la Unidad dedicada a la mujer y el resto de unidades en lo que respecta a la presencia de ésta en texto e ilustraciones. Paradójicamente, en el resto de unidades didácticas no advertimos una presencia relevante de mujeres, de modo que observamos que el discurso de la asignatura Educación para la Ciudadanía no abandona del todo los tópicos sobre la figura de la mujer, como si al hablar de Ciudadanía, Derechos Humanos y Democracia en las demás unidades didácticas, el “patriarcado” al que se hacía referencia en la Unidad 2 aún continuara presente.

La representatividad de la mujer en la Unidad 2 puede ser considerada equiparable a la del hombre. En lo que respecta a las mujeres con nombre propio que aparecen citadas, se hace referencia a la reina Victoria de Inglaterra y a las filósofas Simone de Beauvoir<sup>6</sup> y Olympe de Gouges, mientras que el único personaje histórico masculino al que se alude en el texto es Ciro, el rey de Persia; si bien en las actividades se hace referencia al filósofo Jean-Jacques Rousseau, así como aparece reseñada una de las películas del director de cine Herbert J. Biberman<sup>7</sup>. Cuando no se citan personas con nombre propio, se hace alusión a mujeres anónimas, pudiendo indicar grados de parentesco (amiga, abuela, madre, compañera), estado civil o condición sexual (novia, divorciada, lesbiana), y estatus (reina, ciudadana, filósofa, esclava), pero otras veces se recurre a atributos físicos (guapa, fea, gorda), que suelen ser tópicos; en ningún caso se hace referencia a cualidades positivas de la personalidad de la mujer (inteligencia, fortaleza etc.), a diferencia de lo que ocurre con el varón.

Las mujeres ocupan dos roles claramente diferenciados, por un lado, se hace referencia a su tradicional función de casarse y formar una familia, criar a los hijos y cuidar al marido, se le asocia un comportamiento “emotivo y sensible”; y, por otro lado, adquieren un rol diferente, orientado hacia el ámbito de lo público, cuando se las representa como sufragistas que participan en huelgas, teóricas y feministas. Por su parte, en las ilustraciones se repite esta dualidad, por un lado, se las representa como esposas y amantes; y por otro lado, aparecen fuera del ámbito doméstico, haciendo deporte y también ejerciendo una profesión, de modo que la mujer adquiere roles tradicionalmente atribuidos al hombre<sup>8</sup>, pero en cualquier caso el rol de esposa es el más frecuente<sup>9</sup>.

5 Fernández et alii (2011): *Educación para la ciudadanía...*, op. cit., pp. 36-57.

6 El nombre de Simone de Beauvoir aparece hasta en dos ocasiones en texto así como en las actividades. La frecuencia con la que aparecen las otras dos mujeres se reduce a una. En lo que respecta a los varones, Rousseau es citado en dos ocasiones también en las actividades.

7 En las ilustraciones no figuran personajes históricos, sino personas anónimas masculinas y femeninas.

8 Se hace alusión a la mujer trabajadora en una de las ilustraciones, se trata del cartel de propaganda de guerra estadounidense “We can do it!”, diseñado por J. Howard Miller, en 1943, para levantar la moral de los trabajadores. Fernández et alii (2011). *Educación para la ciudadanía...*, op. cit., p. 57.

9 En lo que respecta al rol del hombre en las ilustraciones de la Unidad 2, encontramos dos tipos, por un lado, se hace referencia a su papel de cabeza de familia, que le exige ejercer un trabajo a cambio de un salario. En lo que a ello respecta es sintomático que se les represente principalmente como ejecutivos y directores de empresas, así como son

En las ilustraciones y actividades se hace alusión a hombres y mujeres el mismo número de veces (50%); en el cine la mujer es mencionada en una sola ocasión, mientras que en el texto las mujeres suponen el 62,02% de las referencias a personas (ver Gráfico 1 y Tabla 1 en Anexo)<sup>10</sup>.

El número de mujeres citadas en las otras Unidades didácticas<sup>11</sup> disminuye con respecto a los resultados obtenidos en la Unidad 2. Las mujeres con nombre propio que aparecen reseñadas suponen el 15,38% en la Unidad 1, disminuyendo la frecuencia con la que aparecen en las Unidades 3, 4 y 5, en las que constituyen el 7,14%, 6,67% y 4,35% respectivamente de las personas citadas, puesto que el resto son hombres.

En la Unidad 1 se hace alusión a las filósofas Olympe de Gauges, Mary Wollstonecraft, a la actriz Jane Fonda, y a dos figuras femeninas ficticias (Casilda y Juana); todas aparecen en las ilustraciones, así como también una mujer representando la alegoría de la Libertad guiando al pueblo. En la Unidad 3 hemos localizado un personaje femenino ficticio (Pamela); en la Unidad 4 se hace referencia a un personaje histórico, la duquesa de Sutherland; y en la Unidad 5 de nuevo un personaje incluido en viñetas (Nerea). Se trata de pocas alusiones a mujeres si tenemos en cuenta que la referencia a personajes históricos varones se ve considerablemente en aumento a la par en todas las unidades, así como coinciden los personajes más citados, principalmente filósofos como Rousseau, Voltaire, Kant y Marx, entre otros<sup>12</sup>.

---

los responsables de mantener el orden (soldados y policías), si bien desempeñan otros oficios como el de publicista, arquitecto y futbolista, de modo que se trata de hombres de éxito desde el punto de vista profesional; cuando se le representa sin hacer referencia a su empleo aparece bien en el hogar viendo la televisión o durmiendo, o bien en “lugares de ocio acompañado de mujeres”; y, por otro lado, adquiere el rol tradicional de la mujer cuando se representa al esposo limpiando, lo cual observamos en una de las ilustraciones. Asimismo, cuando se hace referencia a la figura masculina de manera anónima se alude a reyes, dioses, pensadores ilustrados, revolucionarios, tiranos, mafiosos y se les asocia a su personalidad cualidades positivas: se dice que los hombres son “racionales, firmes y controlados”; también se hace referencia a profesiones como la de antropólogo, director de cine, obrero, minero; otras actividades (huelguistas, esclavos), así como se hace alusión a opciones sexuales (homosexual). Por otra parte, para hacer referencia a la procedencia de personas y otros calificativos la distinción de género se realiza en masculino (griego, español, europeo, mexicano, rico, negro, blanco).

10 Los porcentajes calculados hacen referencia a las veces en las que se hace mención a una mujer mediante nombre propio o mediante distinción de género. Al mismo tiempo, indicamos los porcentajes relativos a personajes históricos citados, así como incluimos las referencias a directores de cine y actores.

11 Unidad 1: “La ciudadanía y la libertad: los derechos humanos”, pp. 10-35. Unidad 3: “Los derechos humanos y el proyecto político de la modernidad”, pp. 58-81. Unidad 4 “Democracia y Estado de Derecho”, pp. 82-99. Unidad 5: “La ciudadanía en el mundo actual”, pp. 100-119. En Fernández *et alii* (2011). *Educación para la ciudadanía...*, *op. cit.*

12 Condorcet, Kant, Friedrich Engels, K. Marx, Noam Chomsky, K. Polanyi, José Luis Pardo, Jaime Echegaray; revo Algunos de los personajes históricos masculinos a los que se hace alusión coinciden en unas y otras unidades didácticas y en su mayoría se trata de filósofos y reyes, mientras que varían los directores de cine, actores, escritores y políticos: se hace referencia a los reyes Ciro de Persia y Luis XVI, a los filósofos Sócrates, Platón, Montesquieu, Joseph de Maistre, Locke, Voltaire, Diderot, Rousseau, lucionarios como Robespierre y Saint Just; Jesucristo; gobernantes como Thomas Jefferson, Salvador Allende, Augusto Pinochet, J. L. Rodríguez Zapatero; y personajes de ficción (Lucky Luke, Will Kane); escritores (Fernando Savater, Francisco de Vitoria, Rafael Sánchez Ferlosio, E. Galeano, Jerry Mande); científicos (Richard Dawkins, Alexander Humboldt); juristas (Luigi Ferrajoli); directores de cine (William Wyler, Kurosawa, John Eliot Sturges, Fred Zinnemann, Arthur Penn, Charles Chaplin, Costa Gavras, Jaime Chavarri, Patricio Guzmán, E. Martínez Lázaro), actores (Charlton Heston, Marlon Brandon, Robert Redford, Yves Montand, Jean-Louis Trintignant); cámaras (Jorge Müller Silva); economistas (Daniel Raventós, Jeremy Rifkin); banqueros (E. Botín) y empresarios (Bill Gates).

La división de roles señalada en párrafos anteriores se repite a lo largo del libro, en texto e ilustraciones, la mujer figura, por un lado, principalmente como ama de casa, madre, anciana y amante; y, por otro lado, adopta una postura alejada del hogar ejerciendo una profesión (políticas, escritoras, filósofas, profesoras, actrices, presentadoras), así como se citan mujeres poderosas (duquesa); en definitiva, protagonizan determinados acontecimientos políticos y sociales desde el final del Antiguo Régimen hasta nuestros días (la Libertad guiando al pueblo, mujeres revolucionarias, emigrantes, presas durante la Guerra Civil española, ciudadanas, lesbianas manifestándose)<sup>13</sup>.

Cuando se hace referencia a mujeres anónimas, en la Unidad 1, en el texto y en conjunto suponen un 27,05%; el 3,23% en actividades y el 7,14% en cine, mientras que en las ilustraciones se citan mujeres en un 26,19%. Por su parte, en las Unidades 3, 4 y 5 no se hace referencia a mujeres en las actividades y en las películas recomendadas, en el texto aparecen en un 4,08%, 24,32% y 10,34% respectivamente, mientras que su presencia en las ilustraciones se sitúa en el 28,57%, 27,59% y 21,43%.

Resulta llamativa la frecuente representación de mujeres semidesnudas<sup>14</sup>, que aparecen acompañadas de hombres como esposas o amantes. En ningún caso son ellas las ejecutivas y directoras de empresas y tampoco ejercen el rol de cabeza de familia. Se presenta, por tanto, una imagen distorsionada de la mujer, que responde a la proyección estereotipada de un ser “débil” que no actúa y cuya pasividad parece asociada al cuidado del hogar, mientras que cuando advertimos su presencia en lugares públicos en los que desempeña una función laboral permanece en un segundo plano.

Los estereotipos representan creencias despectivas sobre las mujeres, “en un sistema caracterizado por la separación de la gente dentro de roles, clases, posiciones o estatus” (Sánchez, 2004, p. 30); son imágenes simplificadas que las personas asimilan respecto a un grupo determinado de gente (Luengo y Blázquez, 2004). Estos estereotipos no necesariamente tienen que ser negativos pero, en cualquier caso, suponen un condicionante en las relaciones sociales con los demás, en la medida en que encasillan en un grupo y atribuyen un determinado rol al individuo en cuestión (Gutiérrez e Ibáñez, 2004, p. 110). Para Malgesini y Giménez (2000) “el estereotipo es el paso previo al prejuicio, que a su vez antecede a la discriminación”.

13 En lo que respecta al rol del hombre en las Unidades 1, 3, 4 y 5, la dualidad a la que hemos hecho referencia en la Unidad 2 no sólo continúa sino que se refuerzan los tradicionales estereotipos masculinos, tal y como hemos mencionado, se produce un incremento en el número de referencias a personajes masculinos con nombre propio y también anónimos. Así pues, por un lado, en lo que respecta al tradicional rol del hombre, se les representa adquiriendo funciones políticas y de gobierno y dirección de empresas, desempeñando profesiones de éxito: reyes, gobernantes, dictadores, filósofos, condes, revolucionarios, soldados; como cabezas de familia ejercen una profesión, son ejecutivos, banqueros, escritores, propietarios, abogados, jueces, médicos, científicos, profesores, políticos, arquitectos, comerciantes, agricultores, obreros, pescadores, modistos, párrocos, taberneros, siervos, presentadores, árbitros, carceleros; y actividades artísticas (músicos, actores, directores de cine). Sus actitudes son activas (conversando, paseando, pensando, leyendo, montando en bicicleta, manifestándose).

14 Mujer desnuda en posición fetal, mujeres tumbadas desnudas, mujer con el pecho al descubierto, mujeres con ropa ceñida y provocativa, mujeres homosexuales desnudas (Unidad 2).

Cuando la transmisión de estereotipos asociados al género se realiza a través de los libros de texto, en los que hemos localizado imágenes y alusiones al papel que, a lo largo de la Historia pero también hoy en día, desempeñan las mujeres en la sociedad, las características atribuidas a cada sexo tipificadas “son asimiladas por el alumnado teniendo consecuencias en la forma de pensar, interpretar y relacionarse” con el sexo opuesto (Gutiérrez e Ibáñez, 2004, p. 113). Capaces de interiorizar las representaciones de las imágenes, podrían “reforzar los estereotipos o prejuicios instalados en el imaginario social, aunque en el mensaje de texto se afirme lo contrario”, de ahí que sea imprescindible tener en cuenta no sólo lo que aparece, sino también lo que se omite en los libros (Gimeno, 1988; Apple, 1989; Torres, 1991; Sacristán, 1991).

### **DECONSTRUIR LA IMAGEN DE LA MUJER EN LA HISTORIA: PROPUESTAS DE INCLUSIÓN**

Después de haber analizado el material didáctico de Educación para la Ciudadanía, observamos que predomina la actividad del hombre frente a la preeminente pasividad de la mujer. La crítica al patriarcado queda obviada si el planteamiento que se propone del protagonismo femenino continúa siendo discriminatorio para las mujeres, sencillamente porque queda como un complemento, “como un apéndice de una historia general, la historia importante, en la que una escasa consideración colectiva e individual de las mujeres supone que sigue sin reconocérseles significación histórica”, como apuntaba Fernández Valencia (2004, p. 11), “su existencia como individuos y como colectivo no ha dejado huellas que merezcan reseñarse en la larga marcha de los pueblos”, dejando al margen el porqué del olvido en el que la historiografía ha dejado a las mujeres. Este apéndice de una historia general al que nos referimos lo hemos observado al comparar la Unidad 2 con las otras cuatro unidades didácticas, por tanto, la representatividad de la mujer ha de verse ampliada a todo el libro.

Preguntarnos por las perspectivas de género de los hombres y las mujeres que se están llevando a las aulas a través de las clases de Ciencias Sociales no es más que reivindicar el rechazo a los discursos esencialistas. Como señalaba Fernández Valencia, “no existe la mujer, sino mujeres de muy diversa condición y posición social”, de modo que las condiciones de vida y las posibilidades de las mujeres no son generalizables porque “las líneas de acción de las mujeres para mejorar su posición social no siempre son coincidentes” y, por ello, hemos de tener en cuenta la movilización de la mujer para modificar su posición en el sistema, pero también la pasividad, pues uno u otro comportamiento es el responsable de la permanencia o el ritmo, de la dirección y la intensidad de los cambios (Fernández, 2004, p. 16).

Entendemos la importancia de representar la imagen tradicional de la mujer como organizadora de lo doméstico, como reproductora, educadora y encargada del cuidado



de los hijos y del esposo; pero también es necesario reivindicar la recuperación en las aulas de otros mundos de la mujer en el ámbito público, fuera del hogar (el mercado, la plaza, cárceles, talleres), así como en el trabajo. Incorporar el protagonismo social de las mujeres en Ciencias Sociales y Educación para la Ciudadanía supone establecer una aproximación a las funciones sociales reservadas a las mujeres, al papel que desempeñaron en el gobierno de los Estados, a sus actividades económicas y laborales, qué pensaban respecto a problemas sociales, cómo respondieron ante determinados acontecimientos y qué aportaciones hicieron a la ciencia y la cultura (Fernández, 2004, pp. 12-15). En última instancia, cuando se hace visible lo invisible se revaloriza aquello que permanecía oculto.

Si pretendemos alcanzar una Historia Global ello conlleva la inclusión de la mujer pues, aunque la Historia presenta al sexo femenino en un segundo plano en el poder y en la toma de decisiones, las mujeres influyeron en determinadas áreas e “imprimieron a su acción una impronta particular, una visión diferente a la de sus contemporáneos masculinos, diferentes a la crianza de los hijos o la organización del hogar” (Cuartero, 2004, pp. 1-3). Es acertada la inclusión de los personajes femeninos citados, pero es preciso incrementar el número y la variedad de actividades profesionales desempeñadas por la mujer, con el objeto de enriquecer los contenidos didácticos, obligando de esta forma a la tradicional Historia androcéntrica a plantearse nuevas preguntas y adoptar, en definitiva, “nuevas sensibilidades para viejos problemas” (Fernández, 2004, pp. 13-15).

Si la Historia ha servido para socializar a la Ciudadanía, tiene la facultad de convertirse en “soporte de una nueva identidad, plural e intercultural” (Pérez Garzón, 2008, pp. 37-41) en aras de una ciudadanía cosmopolita y tolerante que tenga cabida en la sociedad global. La Didáctica de la Historia ha de abrirse a nuevos planteamientos capaces de traspasar las diferencias que parecen dificultar la comprensión de la historia de las mujeres, cuyos comportamientos y actitudes se construyen en función de las condiciones sociales existentes en cada época. El objetivo de la disciplina histórica es explicar las relaciones entre el pasado y el presente, pero un presente que experimenta cambios en el rol de la mujer, que deben ser difundidos a través del sistema educativo. Se trata, en definitiva, de replantearse la igualdad de la mujer en una sociedad global a la vez que local.

## CONCLUSIONES

Los contenidos de Educación para la Ciudadanía incluyen a la mujer como parte integrante de la Historia y de la Ciudadanía, sin embargo, su inclusión en el texto y en ilustraciones parece realizarse de manera parcial, como si de un complemento se tratara. Los porcentajes de representatividad de la mujer en Educación para la Ciudadanía superan ligeramente a los



observados en los libros de texto de Ciencias Sociales<sup>15</sup>, pero son muy bajos si los comparamos con la presencia de figuras masculinas. Asimismo, aunque la mujer adopta roles fuera del ámbito doméstico no desempeña puestos de responsabilidad y su presencia se reduce principalmente al hogar, ejerciendo el rol de esposa. Tampoco se dejan a un lado los tópicos cuando son representadas en las ilustraciones semidesnudas y se les asocia el rol de objeto sexual. Y en lo que respecta a la selección de producciones cinematográficas, recomendadas por la editorial a los alumnos, en todos los casos están dirigidas por hombres. Por tanto, entendemos que es necesario repensar el discurso educativo que se transmite en las aulas y las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de la Historia en Educación para la Ciudadanía, cuando ésta se emplea en educar para una Ciudadanía Global.

La investigación de la Historia de la Mujer no es más que una crítica a la ocultación de las mujeres, que han sido relegadas por la Historia universalista a imágenes de sujetos irrelevantes para la Historia. Si la mujer ha sido lo que la “Cultura” ha hecho de ella, se debe tomar como objeto de análisis el modo en que todo aquello “cultural” ha sido dado a las mujeres y las ha constituido como un género (Morant, 1996, pp. 18-28; Farge y Perrot, 1992). Consideramos que se trata, en definitiva, de poder deconstruir las representaciones que se han realizado a lo largo de la Historia sobre las mujeres, el lenguaje que se emplea para referirse a ellas y la mirada con la que los hombres y también las propias mujeres contemplan al sexo femenino.

Porque, en definitiva, como señalan Bernal y Carrica (2014, p. 182), “los grandes retos sociales se acometen de manera transversal, la forma más eficaz de afrontarlos es haciendo participar a diferentes actores y agentes sociales mediante acciones de diversa índole”. Para lograr una Ciudadanía Global, el desarrollo humano necesariamente ha de incluir a las mujeres en todas y cada una de sus facetas, en una dimensión en la que no quepan los estereotipos y se reconozcan los distintos roles del hombre como parte integrante de un proceso histórico, del cual también son partícipes las mujeres.

*Si porque soy mujer me comporto como corresponde comportarse a las mujeres, [...] me estaré haciendo sierva de un sinfín de prejuicios y costumbres machistas que han instituido, mediante mil servidumbres y mil microscópicas tiranías, que lo propio de la mujer es hacer esto y lo otro [...]. No soy libre cuando me limito a seguir el papel que me ha tocado en la vida, lo mismo que al mejicano de la película del oeste le tocaba hacer de mejicano, al párroco de párroco, al campesino de campesino, a la camarera de camarera<sup>16</sup>.*

15 El libro de Ciencias Sociales ESO de la editorial Santillana (2013) incluye, dentro del total de personajes con nombre propio analizados, un 2,84% de personajes femeninos, el 97,15% restante alude a figuras masculinas, de las cuales el 7,38% hacen referencia a personajes masculinos reseñados (autores ilustraciones, libros y películas). En SM (2012) del total de personajes con nombre propio en época moderna el 3,57% corresponde a personajes femeninos, el 96,42% corresponde a figuras masculinas, entre las cuales un 4,46% son personajes masculinos reseñados y no personajes históricos. En Tovar (2015). “La invisibilidad de la mujer...”, art. cit. pp. 1016-1017.

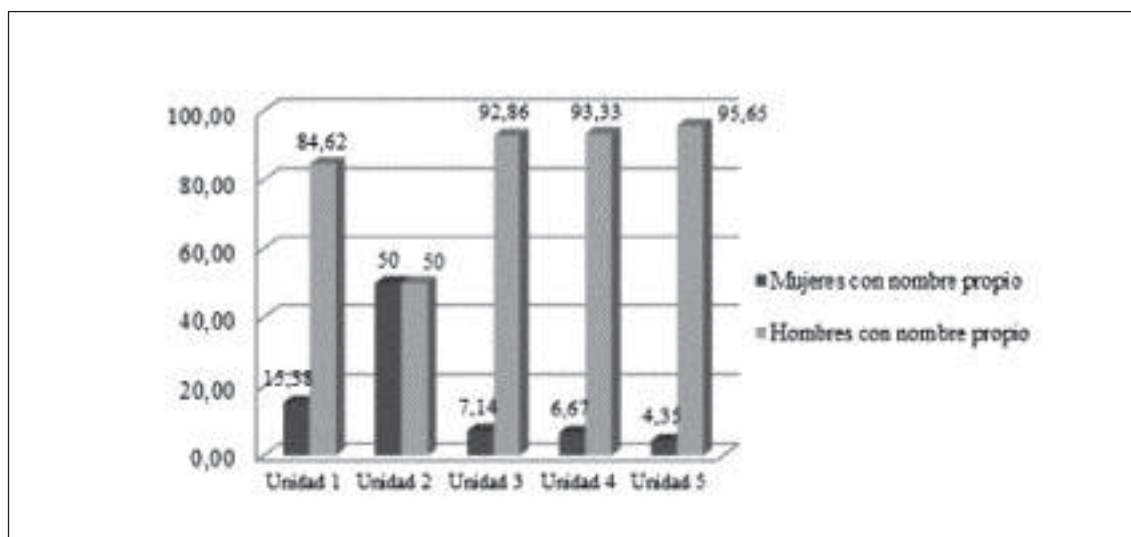
16 Fernández Liria, Carlos; Fernández Liria Pedro; y Alegre Zahonero, Luis (2007). *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*, Madrid: Ediciones Akal, p. 54.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política en las relaciones de clase y sexos en educación*. Barcelona: Paidós: MEC.
- Bernal Martínez de Soria, A. y Carrica Ochoa, S. (2014). “Mujer, desarrollo y Educación para el Desarrollo”. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, nº 46, pp. 181-200.
- Cuartero Santo, M. (2004). “Aportaciones al estudio en secundaria de la mujer en el sistema feudal”. En M<sup>a</sup> I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.
- Farge, A. y Perrot, M. (1992). “Debat”, en *Femmes et Histoire*, Paris.
- Fernández Valencia, A. (2004). “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 18, pp. 5-24.
- Gimeno, J. (1988). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez Esteban, Prudencia e Ibáñez Ibáñez, Patricia (2008). “¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto?”. *Enseñanza y Teaching*, 31, 1-2013, pp. 109-125.
- Luengo González, M. R. y Blázquez Entonado, F. (2004). *Género y Libros de Texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Mérida: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Morant, Isabel (1996). “Mujeres e historia o sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la historia”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 10, pp. 11-34.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio (2008). “¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?”. *Hist. educ.*, 27, pp. 37-55.
- Sacristán, A. (1991). “El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica”. *Revista de Educación*, 269, pp. 245-259.
- Sánchez Palacios, C. (2004). *Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas, psicosociales y psicológicas*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Scott, J. (1990). “El género una categoría útil para el análisis histórico”. En J. Amelang y M. Nash, *Historia y género*. Valencia: Alfons el Magànim.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tovar Pulido, R. (2015). “La invisibilidad de la mujer en la Historia: contenidos de Historia Moderna en el currículo de Ciencias Sociales (México)”. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 1011-1022). Cáceres: UEX.

ANEXO

Gráfico 1. Educación para la Ciudadanía



Fuente: Fernández Liria *et alii*, Akal, 2011. Elaboración propia.

Tabla 1. Representatividad por sexos. Educación para la Ciudadanía.

Representatividad	Ilustraciones	Actividades	Texto	Cine
Unidad 1: mujeres	26,19	3,23	27,05	7,14
Unidad 1: hombres	73,81	96,77	72,95	92,86
Unidad 2: mujeres	50	50	62,02	25
Unidad 2: hombres	50	50	37,98	75
Unidad 3: mujeres	28,57	0	4,08	0
Unidad 3: hombres	71,43	100	95,92	0
Unidad 4: mujeres	27,59	0	24,32	0
Unidad 4: hombres	72,41	100	75,68	100
Unidad 5: mujeres	21,43	0	10,34	0
Unidad 5: hombres	78,57	100	89,66	100

Fuente: Fernández Liria *et alii*, Akal, 2011. Elaboración propia.

# EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD: DESAFÍOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Maria João Barroso Hortas**

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

Campus de Benfica do IPL

Centro de Estudos Geográficos

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

mjhortas@esex.ipl.pt

## INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios de las últimas dos décadas han desafiado a las sociedades urbanas a la hora de socializar con los diferentes grupos culturales, de múltiples afiliaciones y formas de vida que están siendo reconstruidas en las redes sociales cercanas y lejanas. Es en este “escenario” de la diversidad que se produce la transición de la cultura para la multiculturalismo (Carneiro, 2001). Para los niños y jóvenes de diferentes culturas, la escuela es por excelencia el escenario en que se cruza diariamente la pluralidad de conocimientos, principios, valores y actitudes que tiene que saber valorar para la interacción entre diferentes.

Por tanto, es en la construcción del tejido social plural y complejo que se juega uno de los papeles clave de la escuela: la formación integral de las personas, asegurándoles la posibilidad de se integren en la sociedad como ciudadanos activos e interesados (Perrenoud, 2001). Pensar en la educación para la ciudadanía en un escenario de diversidad, significa ayudar a los estudiantes a desarrollar su identificación con los grupos culturales de pertenencia y al mismo tiempo, garantizar su formación en el ámbito de una ciudadanía global que integra una compleja red de relaciones vividas a un nivel nacional, regional y local (Banks, 2004) o, según Kymlicka (1995), formar ciudadanos poseedores de una “ciudadanía multicultural”.

Entre las imágenes y las prácticas de los estudiantes, las expectativas de las familias y las prácticas escolares, buscamos identificar y analizar las múltiples dimensiones de una educación para la ciudadanía en un contexto de diversidad cultural, y delinear las estrategias que deben desafiar una enseñanza de las ciencias sociales para la construcción de una ciudadanía global.

Para esta comunicación, nos centramos en el análisis de la escuela y en el papel de la familia en la construcción de la ciudadanía de los niños y jóvenes de diversas culturas. Movilizamos para reflexionar la información empírica obtenida en escuelas localizadas en la Área Metropolitana de Lisboa de: (1) los niños y jóvenes nativos y descendientes de inmigrantes

que asisten a los dos primeros ciclos de la educación básica en las escuelas públicas en el área metropolitana de Lisboa y (2) sus familias.

La escuela de hoy en día tiene el desafío de acoger la multiplicidad de culturas que resultan de la inmigración. En esta encrucijada de formas de ser, estar y pensar, la escuela se pone a debate con la necesidad y dificultad de los profesores, en cuanto a profesionales del currículo, de asegurar por un lado, la calidad del aprendizaje y, por otro, de responder a las funciones socialmente esperadas (Roldão, 2003), formando niños y jóvenes que vivan juntos en sociedades plurales y cohesionadas.

Comprender el lugar de la educación para la ciudadanía en una escuela que acoge alumnos de origen inmigrante, implica el conocimiento de las dinámicas que la escuela tiene disponibles para iniciar la acogida de todos, pero también las percepciones que los niños y jóvenes tienen sobre las prácticas de sociabilidad en este espacio. Así como las expectativas que sus familias construyen y transmiten sobre la escuela como territorio de encuentro de culturas diversas.

En este artículo proponemos una reflexión sobre algunas dinámicas que se generan en el contexto escolar, y que contribuyen a la comprensión de las relaciones sociales de los alumnos de origen inmigrante. Buscamos así identificar y analizar las múltiples dimensiones de una educación para la ciudadanía en un contexto de diversidad cultural, y delinear las estrategias que deben desafiar una enseñanza de las ciencias sociales para la construcción de una ciudadanía global.

## ESCUELA, INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANIA

Para los niños y jóvenes que vienen de diferentes culturas, la escuela es, por excelencia, el espacio donde diariamente se cruza la pluralidad de los saberes, principios, valores y actitudes, que es inevitable saber valorar en la interacción entre diferentes. Es, por tanto, en la construcción de este tejido social, plural y complejo, donde se juega uno de los papeles fundamentales de la escuela: la formación integral de los individuos, asegurándoles la posibilidad de que se inserten en la sociedad y de que formen parte como ciudadanos activos e implicados en ella (Perrenoud, 2001). Pensar en la educación en un contexto de diversidad significa garantizar a los estudiantes la construcción de su conocimiento y el desarrollo de su identificación con los grupos culturales de pertenencia. Significa también, un compromiso con una formación conectada con el desarrollo de competencias para una ciudadanía global, que integre una compleja red de relaciones socio espaciales vividas a escala nacional, regional y local o, en la óptica de Kymlicka, que forme ciudadanos portadores de una “ciudadanía multicultural” (Banks, 2011, p. 244). En este camino es importante prever la formación de ciudadanos que intervengan en la vida política y social «para asegurar el desarrollo de los valores democráticos

fundamentales y también para fomentar la cohesión social en una época de creciente diversidad social y cultural», por lo que urge “la promoción de la ciudadanía activa a través de la educación escolar”; lo que “constituye uno de los principales objetivos del actual marco estratégico para la cooperación europea en el campo de la educación y de la formación, en vigor hasta 2020”<sup>1</sup> (Eurydice, 2012: 3)<sup>2</sup>.

Asociamos la ciudadanía a la intervención responsable, apelando, de este modo, a la necesidad de desarrollo de competencias para participar/intervenir en una sociedad cada vez más compleja (CE, 2004)<sup>3</sup>. Tanto la Unión Europea (2004) como la UNESCO (2005)<sup>4</sup> recomiendan que las políticas educativas promuevan la educación para la ciudadanía en todas las etapas de la vida, asumida como una estrategia para la definición/construcción de un sentimiento de pertenencia (perspectiva más individualizada), para la convivencia y para la participación en una comunidad (perspectiva de relación con los otros y de intervención social).

Concha Maiztegui y Marlen Eizaguirre (2008, p. 11) defienden que de «una educación para la ciudadanía» se apueste por una «educación en la ciudadanía», al constituir el ejercicio de la ciudadanía un proceso educativo en sí mismo. Así, la educación para la ciudadanía surge íntimamente asociada a la propia práctica de la vida, cruzándose la vivencia personal con la formación escolar y poniendo en valor una ciudadanía plural, multiescalar y multidimensional (Hortas, 2014; Maiztegui y Eizaguirre, 2008; Osler y Starkey, 2005; Banks, 2004, 2011).

Los modelos de ciudadanía actuales ponen el énfasis en cuestiones sociales, de convivencia entre individuos, de experiencia y práctica en situaciones diversas que pueden vivirse a escala local, nacional, regional e internacional (Hart, 2000; Banks, 2004, 2011). En el ejercicio de esta ciudadanía activa los ciudadanos, más que ser portadores de conocimientos, han de mostrar sentido de responsabilidad, tolerancia y sensibilidad en relación con la resolución de problemas y la defensa de los derechos humanos, así como de pensamiento crítico en relación al medio en el que viven. Se enfatiza, así, una dimensión práctica en el ejercicio de la ciudadanía que articula la relación con un vínculo político (ejercicio de derechos y deberes) y la implicación activa en la construcción social (Audigier, 2000). Nos aproximamos a modelos de tipo multidimensional, que integran las dimensiones personal, social, espacial y temporal, tal como nos lo presentan Kubow, Grossman y Ninomyia (1998) o el estatus legal, la identidad política y la participación definidos por Benedicto y Morán (2002).

Maiztegui y Eizaguirre (2008) nos presentan en esta línea, tres competencias fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía activa: a) cognitivas, relacionadas con el conocimiento de derechos y deberes, normas legales, normas de convivencia y participación; b) éticas, asociadas a la dimensión afectiva, la construcción de la identidad y el desarrollo de sentimientos de pertenencia, la construcción de relaciones con los otros y a los valores de igualdad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, respeto y diálogo; c) de participación, movilizadas en



la construcción de las relaciones sociales, en la cooperación, en la defensa de los derechos, en la resolución de conflictos y en el saber actuar de forma sistemática y con actitud crítica. Estas competencias responden a las orientaciones que da el Consejo de Europa (2001)<sup>5</sup> para una educación para la ciudadanía: un aprendizaje desarrollado en contextos diversos, que lleva implícitos un cambio social y un desarrollo individual y a lo largo de la vida, y que apela al desarrollo de competencias para la participación en la resolución de problemas, tanto en la comunidad local como en la comunidad nacional, regional y global.

## LÍNEAS METODOLÓGICAS, FUENTES Y MUESTRA

Para reunir la información empírica fueron definidos dos contextos territoriales escolares: a) un territorio suburbano con una comunidad ya consolidada y con fuertes sentimientos de identidad, marcada por enraizamiento de poblaciones de origen africana (1ª, 2ª y 3ª generación), pero enfrentada durante la primera década del siglo XXI con la llegada de nuevas poblaciones, sea de origen africana sea de otras nacionalidades (dos grupos de escuelas); b) un área del centro histórico de la ciudad, “puerta de entrada para muchos inmigrantes”, con una población autóctona envejecida, en la cual residen diversos grupos culturales y étnicos en constante movilidad (tres grupos de escuelas).

Para la recogida directa de información, junto a las escuelas, aplicamos un cuestionario a los alumnos, con edades comprendidas entre los 9 y 15 años que frecuentan la enseñanza básica regular (1º y 2º ciclo), y un cuestionario a las familias. El análisis de esta información está complementado por los datos estadísticos, relativos a la cantidad de alumnos, orígenes y transcurso escolar del GEPE,<sup>6</sup> y por un análisis de contenido a los proyectos educativos de los centros escolares (PEAE).

En el área central de la ciudad de Lisboa, los tres centros educativos acogen cerca de un 20% de extranjeros. En el territorio suburbano del municipio de Sintra los dos centros acogen aproximadamente un 18% de estudiantes extranjeros. En un total de 1124 cuestionarios, 53,2% fueron rellenados por alumnos de escuelas del centro de Lisboa y 46,8% por alumnos de las escuelas de Sintra. Un total de 498 (44,3%) fueron respondidos por alumnos del 4º año y 626 (55,7%) por alumnos del 6º año. El mayor grupo de estudiantes es de origen portugués (54,2%), los restantes vienen de diversos países o son descendientes de inmigrantes (514). Optamos por aplicar los cuestionarios a todos los estudiantes, nativos y inmigrantes (primera generación y segunda generación<sup>8</sup>). La segunda generación es mayormente descendiente de familias africanas: en Lisboa son cerca del 45% y en Sintra cerca de 70%. En la tabla I es posible ver la diversidad de orígenes de los niños y jóvenes inmigrantes de la muestra y la generación a la que pertenecen en cada centro escolar.



**Tabla I. Distribución de la 1ª y 2ª generación de alumnos inmigrantes, por región y territorio de estudio**

Región de origen	Lisboa				Sintra			
	1ª G		2ª G		1ª G		2ª G	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
África	23	20,7	82	70,7	79	66,9	150	88,8
Asia	13	11,7	6	5,2	0	0,0	0	0,0
Este de Europa+Rusia	21	18,9	2	1,7	12	10,2	0	0,0
América del Norte	2	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sudamérica	45	40,5	13	11,2	23	19,5	8	4,7
UE/15	7	6,3	13	11,2	4	3,4	11	6,5
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>	<b>116</b>	<b>100,0</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>169</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario a los Estudiantes 2009/10. Cálculos del autor.

De los cuestionarios aplicados a las familias fueron validados 633, correspondiendo al 56,3% de todos los estudiantes encuestados. En el centro de Lisboa, un 64,2% de las familias tiene los dos progenitores nativos, en un 23,5% son ambos de origen inmigrante y, en el 12,3% solo uno de los dos familiares es inmigrante. En Sintra, la presencia de dos elementos nativos se registra en un 52,9% de las familias, mientras que en un 30,1% los progenitores son inmigrantes y, en un 16,1% uno de los padres es inmigrante.

## LA ESCUELA Y LOS ALUMNOS INMIGRANTES: ACOGIDA, VIVENCIAS Y SOCIABILIDADES

La diversidad sociocultural es una característica de las comunidades escolares de la muestra. Por ello, la diversidad de orígenes no se anuncia de la misma manera, el peso de la primera y de la segunda generación es diferente en cada territorio y el tiempo de permanencia en el país tampoco es igual. Por parte de la escuela, el proceso realizado en la acogida de inmigrantes tiene tiempos y ritmos diferentes y los territorios en cuestión presentan características urbanas y socioculturales particulares.

### LA ESCUELA ESPACIO DE ACOGIDA

Las particularidades que identificamos en el análisis de la orientación de la política educativa para la acogida de los alumnos de origen inmigrante, resultan de las especificidades de los contextos territoriales en que cada centro se inserta y de las opciones de política de los órganos de gobierno que lo constituyen. Son comunes los valores asociados a la inclusión de todos los estudiantes y la apuesta por el éxito escolar. La mayor presencia de alumnos de origen

inmigrante en las escuelas de Sintra, en particular de la 2ª generación, con recorridos escolares de fracaso y frecuentes conflictos en la interacción con la población nativa, es reconocida en las líneas orientadas de los PEAE. En las estrategias de intervención definidas valorizan situaciones de convivencia entre los diferentes interventores que aseguren la construcción de sociabilidades.

Identificamos tres perspectivas, de abordaje sobre la integración de la población inmigrante: 1) los alumnos inmigrantes son entendidos como parte integrante de una comunidad que es diversa, los objetivos y estrategias definidos no individualizan especificidades en su proceso de integración, se diluyen en el conjunto de intervención definida; 2) los alumnos inmigrantes son mirados como un grupo particular, definiéndose objetivos específicos de respuesta a su integración, aparte del restante proceso de enseñanza y aprendizaje y, 3) los alumnos inmigrantes son asumidos como parte integrante de la comunidad, diversa cultural y socialmente, sustentándose todo el proyecto en esta diversidad.

Son comunes las referencias a las estrategias de aprendizaje de la lengua portuguesa y el desarrollo de actividades de complemento curricular, pero son poco frecuentes o casi inexistentes, las estrategias de valoración de la diversidad cultural y movilización de la misma en el contexto educativo, sustentadas en la lógica de flexibilización curricular comprendida en los documentos oficiales. Otro aspecto obtenido del análisis de los proyectos educativos, es la toma de conciencia de mayor apertura de la escuela a la comunidad y de mayor implicación de las familias.

Este análisis evidencia diferentes caminos u oportunidades para que los inmigrantes construyan sus espacios de sociabilidad en la escuela y en la comunidad, identificándose posibles asociaciones entre las experiencias anteriores vividas por las escuelas de acogida y las políticas y estrategias que ponen en práctica. En Sintra, con una experiencia más larga en la acogida de inmigrantes, ilustran la preocupación al pensar en las políticas a partir de las cuestiones emergentes de la diversidad para promover la convivencia entre diferentes culturas y así contribuir a la construcción de una sociedad plural y compleja (Perrenoud, 2001). Esta experiencia puede ser todavía mejorada con una mayor apertura de la escuela a la comunidad, integrando instituciones locales, familias nativas e inmigrantes. Las ciencias sociales podrán tener una contribución importante en este proceso: es posible maximizar las potencialidades de la presencia de comunidades diversas, con permanencia y experiencias diferentes, para remodelar los currículos y proyectar los transcurso de formación y la promoción de las interacciones que sustentan las relaciones sociales entre poblaciones de diferentes orígenes, en el sentido de la práctica de la ciudadanía.

## LA IMAGEN DE LA ESCUELA Y LAS RELACIONES DE PARES

Para los jóvenes y niños encuestados, los principales motivos para frecuentar la escuela son “aprender” y “convivir con los amigos”. Estas percepciones resultan de las experiencias diarias

construidas por cada estudiante en la escuela, con los adultos y con los pares, y también con las familias en casa. La imagen que nos transmiten, por las palabras que utilizan para definir escuela, posee frecuentemente una connotación positiva (53,2% de las palabras utilizadas). Los recursos de la escuela y sus características físicas, son frecuentemente valoradas: “la escuela es grande”, “el colegio tiene un espacio para jugar/convivir” y “la escuela es un espacio agradable”. A los recursos de la escuela se siguen las referencias construidas con los adultos: “el profesor es amigo”, “a mí me gusta el profesor”, “el maestro me entiende” y “el profesor me ayuda”.

A pesar de la imagen general positiva que resultan tener de la escuela, encontramos algunas diferencias en cada territorio. En el centro de la ciudad son más frecuentes las palabras positivas que definen la escuela (84,4% de las palabras utilizadas) que en Sintra (64,8% de las palabras). También es en este último territorio donde se registra la mayor distancia entre las opiniones de los alumnos de origen inmigrante y la de los alumnos nativos: 70% de las palabras utilizadas por los inmigrantes tiene una apreciación positiva frente a un 58,9% de las utilizadas por los nativos. Son entre los estudiantes de la segunda generación donde la imagen positiva de la escuela es reforzada (71,8% de las referencias). ¿Serán las descripciones más negativas de la escuela, hechas por los alumnos nativos en Sintra, el resultado de la presencia de un grupo significativo de origen inmigrante? De ser verdad, existe alguna contradicción entre las orientaciones políticas definidas en los PEAE y las prácticas/estrategias desarrolladas en la convivencia entre alumnos de orígenes diversos. En particular cuando el grupo de origen inmigrante se presenta en mayor número, la imagen que es transmitida por el grupo nativo parece ser más negativa.

Las representaciones de los estudiantes sobre las interacciones con los diferentes actores, evidencian las relaciones de iguales como uno de los principales atributos de la escuela (en la tercera posición entre seis categorías), siendo más valorada por los estudiantes del área suburbana comparada con el centro de la ciudad 9. Reforzando esta apreciación, sobre las relaciones construidas con los otros en la escuela, los estudiantes utilizan palabras y expresiones como la escuela es un espacio donde “es agradable estar” y donde es posible “encontrar amigos”, “jugar” y “charlar”. Sebastião (2009) y Abrantes (2003) se refieren al lugar de la escuela en el proceso de socialización, fundamental para la integración en el grupo de iguales y en la construcción de la relación con la institución. En su punto de vista, las relaciones sociales que los estudiantes construyen con sus grupos de pares, en el proceso de desarrollo y aprendizaje, son generadoras de caminos dinámicos de implicación y socialización, facilitadores de la construcción de su ciudadanía. El grupo de pares con el cual cada individuo se relaciona, permite desarrollar mecanismos de pertenencia en sus relaciones diarias. Puede todavía funcionar como un “ángel custodio”, para los estudiantes que se sienten desplazados de la cultura de la escuela (Morgado, 1999, p. 34). Gibson et. al y Santon-Salazar defienden que existe un lado positivo en las relaciones de pares una vez que éstas pueden ayudar a construir un sentimiento

de pertenencia y desencadenar posibilidades de ayuda mutua (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2009), pudiendo ser vehículos fundamentales para la integración social.

Los dos elementos, relaciones humanas con los adultos y con los iguales (segundo y tercer lugar en las referencias) son indicados en posiciones semejantes por los nativos y por los inmigrantes, pero son valorados de forma diferente por la segunda generación en los dos territorios. En el área suburbana de Sintra, las relaciones desarrolladas con los alumnos y con los pares son más valoradas por la segunda generación. 10 La justificación de esta actitud puede ser resultado del mayor período de tiempo que los niños y jóvenes, residentes en el territorio suburbano, pasan solos el día debido a los horarios de trabajo de sus familias.

Cuando comparamos estos resultados con el análisis desarrollado anteriormente sobre los PEAE, se ve reforzada la importancia de las políticas de la escuela construidas a partir de las características socioculturales de su público: la apertura de la escuela a potenciar la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la construcción de estrategias que promuevan la interacción e integración de culturas, da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su ciudadanía en la interrelación con los otros actores escolares (adultos), con los otros grupos culturales y con su grupo de pertenencia. Así, gana importancia una educación que promueva la “reconstrucción de lazos entre comunidades” (Joshee, 2004). En vez de colocar la diversidad solo como un atributo que es importante respetar, es fundamental pensar en las estrategias integrando esa diversidad cultural. El valor que los estudiantes atribuyen a la escuela como espacio de interacción social es también resultado de las opciones de la institución en la implementación de políticas y estrategias promotoras del diálogo entre todos – los elementos clave que los alumnos subrayan en sus rutas de sociabilización son fundamentales para la construcción de una ciudadanía plural (Carneiro, 2001) o para el desarrollo de ciudadanos portadores de una “ciudadanía multicultural” (Banks, 2011, p. 244).

Las familias corroboran, en muchos aspectos, la opinión de sus hijos. En el centro de la ciudad valoran la escuela como un lugar de aprendizaje, pero también como espacio de convivencia, “aprender” y “convivir con los amigos” reúnen el 52,8% del total de referencias hechas. Las familias migrantes colocan la escuela como lugar de aprendizaje en el 38,3% de los casos. Con ello, en Sintra, familias nativas e inmigrantes colocan la escuela como espacio de “socialización entre amigos” en primer lugar (34,8% de las referencias) dejando el aprendizaje en un segundo lugar (29% de las referencias). Estas familias subrayan el papel de la escuela como espacio de encuentro de los niños y jóvenes, identificándola como un lugar donde pueden utilizar espacios y recursos a los cuales no tienen acceso en el barrio o en casa. Como hablamos anteriormente, en este territorio la escuela es para muchos estudiantes la primera casa. Este lugar que la escuela es llamada a desempeñar, refuerza la importancia de los grupos de pares en la socialización diaria de estos niños y jóvenes, residentes en territorios de desventaja social: los lazos de sociabilidad que se producen tras la convivencia diaria son también fundamentales en las trayectorias escolares que van desarrollando (Abrantes, 2003).

## DIVERSIDAD, EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para este punto partimos de tres premisas fundamentales: (1) las competencias para que el ejercicio de una ciudadanía activa se organice en torno a tres dimensiones —cognitiva, ética y de participación— (Maiztegui y Eizaguirre, 2006); (2) el aprendizaje en contextos de diversidad implica repensar las prácticas del aula en cuanto a la movilización de esa diversidad para la construcción de conocimiento, para la comprensión de la realidad social y para saber actuar, con autonomía, compromiso y responsabilidad (Pagès y Santisteban, 2011); (3) las escuelas responden de diferentes formas a la diversidad cultural y las expectativas y relaciones que los alumnos de origen inmigrante construyen en la escuela, también son diversas.

Las Ciencias Sociales, en cuanto área del saber que tiene como objeto de estudio el ser humano, en cuanto ser social, capaz de actuar en el territorio a diferentes escalas (Garrido, 2004), integran un panorama conceptual y metodológico que aporta a la educación elementos esenciales.

Retomando el primer conjunto de competencias enunciadas por Maiztegui y Eizaguirre (2006), *competencias cognitivas*, destacamos algunas de las contribuciones específicas de las Ciencias Sociales para el conocimiento de derechos y deberes, normas legales, normas de convivencia y participación: la perspectiva histórica para la comprensión de los cambios en los sistemas políticos; la distribución y gestión del espacio geográfico; la gestión de los recursos económicos; las interrelaciones sociales y culturales; la naturaleza de los conceptos políticos, maneras de organización y de convivir, estructura política y funcionamiento de los sistemas democráticos (Pagès y Santisteban, 2011). El segundo conjunto de competencias, *competencias éticas*, están asociadas a la dimensión afectiva, la construcción de la identidad y el desarrollo de sentimientos de pertenencia, la construcción de relaciones con los otros y a los valores de igualdad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, respeto y diálogo. El desarrollo de estas competencias nos transporta a una de las “finalidades fundamentales de las Ciencias Sociales”. “El valor del conocimiento social tiene sentido como instrumento para comprender la realidad social que nos rodea, ser capaces de desarrollar un pensamiento crítico y divergente, y actuar para favorecer la convivencia y mejorar la realidad social.” (Oller y Santisteban, 2011, p. 316). Así, el conocimiento social tiene implícitos valores sociales, evidentes en el estudio de la diversidad cultural - de formas de vida, de relaciones sociales, culturales, religiosas, económicas; del pasado de los movimientos migratorios y de la actualidad; de las formas de organización de los territorios que acogen inmigrantes; de las respuestas de la sociedad hacia la población inmigrante. Enseñar Ciencias Sociales implica un compromiso con el proceso de socialización del alumno, o sea, ayudarlo a pensar en la sociedad en que vive, a argumentar y justificar sus opiniones, a comprender puntos de vista y a actuar de forma consciente y crítica.

Para las *competencias de participación*, movilizadas en la construcción de las relaciones sociales, en la cooperación, en la defensa de los derechos, en la resolución de conflictos y en el saber actuar de forma sistemática y con actitud crítica, la intervención desde las Ciencias Sociales “implica abandonar modelos de enseñanza memorística y repetitiva, y facilitar la formación del pensamiento social del alumnado para comprender el mundo y las personas que lo habitan” (Oller y Santisteban, 2011, p. 327). Implica entender el conocimiento social como una “construcción humana” (Oller y Santisteban, 2011, p. 328). Defendemos así una propuesta metodológica que apela a la implementación de actividades prácticas, presentándose como propuesta alternativa a los docentes que cuestionan los enfoques clásicos en el trabajo en el aula centrado en la transmisión de información factual, sin ninguna relación con la vida real (Cachinho, 2011). Siendo de naturaleza más práctica este enfoque didáctico, coloca al alumno como sujeto activo del propio aprendizaje, insistiendo en la movilización de los conocimientos previos e invitando a la diversidad de puntos de partida para una construcción progresiva del conocimiento y del saber-hacer, a través de las interacciones entre alumnos y profesores; privilegia competencias funcionales y globales, en oposición a las adquisiciones conceptuales y a los saberes fragmentados; mantiene aprendizajes escolares, a través de experiencias de lo cotidiano; valora la autonomía de los alumnos, atribuyendo una mayor valorización a la motivación intrínseca; por último, enfatiza en los aspectos cooperativos del trabajo escolar y en el respeto por diferentes puntos de vista (Cachinho, 2011; Perrenoud, 1995).

## CONCLUSIÓN

Las Ciencias Sociales, área de conocimiento que estudia al ser humano como un actor social, pueden aportar a la educación para la ciudadanía global en contextos de diversidad contribuciones importantes. Por un lado, como fuente de conocimiento de la realidad social de los territorios de acogida y de las diversidades culturales que caracterizan los públicos escolares, permiten analizar la complejidad de los procesos y contextos culturales locales que facilitan la comprensión de lo global. Por otro lado, en cuanto a la metodología, proporcionan un conjunto de herramientas que son el punto de partida para la construcción de una enseñanza de las ciencias sociales comprometida con el desarrollo de habilidades para la práctica de una ciudadanía global.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola 'The meaning of school'*. Oeiras: Celta.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. C.E. Council for Cultural Co-operation. Strasbourg : Council of Europe, 2000. 31 p.



- DGIV/EDU/CIT(2000)23. (disponible em: [http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/Documents/Bibliographies/EDC\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/Documents/Bibliographies/EDC_en.asp))
- Banks, J. (eds.) (2004). *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2011). 'Educating citizens in diverse societies'. *Intercultural Education*, 22:4, pp. 243-251.
- Benedicto, J. y Morán, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, pp. 58-67. (disponible em <http://www.redalyc.org/pdf/478/47826850007.pdf>.)
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*, Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Garrido, M. (2004). (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hart, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Como implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Barcelona: Paú educación.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação Diversidade e Território – O caso da Área Metropolitana de Lisboa*. Tese de doutoramento, Lisboa: IGOT, Universidade de Lisboa.
- Hortas, M. J. (2014) Education for citizenship in contexts of diversity in the metropolitan área of Lisbon. *Citizenship Teaching y Learning* 9: 2, pp. 175-200.
- Joshee, R. (2004), 'Citizenship and multicultural education. In Canada – from assimilation to social cohesion'. En J. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives* (pp. 127-156). San Francisco: Jossey-Bass,
- Kubow, P., Grossman, D. y Ninomiya A. (1998). Multidimensional citizenship: educational policy for the XXI century. En J. Cogan y R. Derricott (Eds.), *An International Perspective on Education*. London: Bristish Library.
- Maiztegui, C. y Eizaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 50. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Morgado, J. (1999), *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oller, M. y Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 315-338). Madrid: Editorial Síntesis.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004) *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. Report InterAmerican Development Bank Education UK: Institute of Education University of London. (disponible em: <http://citeseerx.ist.psu.edu>)



- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. En *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (pp. 127-133). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis*, Porto: Porto Editora.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 23-40). Madrid: Editorial Síntesis.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2009). Globalization, immigration and schooling. En J. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 62-76). New York: Routledge.
- UNESCO (2005). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*, Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>. Accessed 20 Julho 2015.

# LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CIENCIAS SOCIALES

**Laura Lucas Palacios**  
Doctoranda Universidad de Huelva  
laura.lucas.palacios@gmail.com

**Nicolás de Alba Fernández**  
Universidad de Sevilla  
ndealba@us.es

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha defendido desde hace bastantes años el compromiso de este Área con la educación para la ciudadanía democrática. Se ha mantenido la idea original que defendieron los pensadores ilustrados y más tarde los creadores del Área de Social Studies en la escuela norteamericana, de que el principal objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales se centraba en la formación de la ciudadanía.

Esta cuestión cobra hoy en día mayor relevancia puesto que la participación ciudadana es la clave para afrontar un mundo en constante cambio, convirtiéndose la educación para la ciudadanía en uno de los objetivos fundamentales en la necesaria y compleja educación en valores que, mediante el conocimiento y la valoración del Patrimonio, pueden potenciarse.

Las potencialidades educativas que tiene el Patrimonio apuntan a una formación integral. Las propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana se hacen en torno a la socialización del patrimonio. Se trataría de que los alumnos puedan “socializar el patrimonio” (Cuenca y Martín, 2009), es decir, conectar el hecho patrimonial con su realidad como jóvenes y con la sociedad en general, con el fin de difuminar la frontera entre los contenidos históricos y geográficos, para explicar una realidad a través de contenidos patrimoniales.

Además, en este marco, la importancia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indudable; a él le corresponde construir el discurso pedagógico, es decir, transformar el conocimiento científico en conocimiento escolar, es lo que Merchán (2001) llama “pedagogizar el conocimiento”. Según Estepa (2013), la mayor parte del profesorado ve la conveniencia y utilidad de insertar el patrimonio en el currículo y en la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero son todavía muy escasas las experiencias didácticas que abordan el estudio del patrimonio de una forma sistemática. Peor suerte tiene el caso de la ciudadanía, especialmente a la hora de abordar una ciudadanía activa en el aula; la idea de participación no es una idea fácilmente integrable en el currículo real pues queda bastante alejada del

conocimiento escolar tradicional (García Pérez, 2009), su presencia explícita en el currículo es escasa y se pretende vehicular a través de la asignatura de Educación para la ciudadanía.

A pesar de la directa relación entre patrimonio y ciudadanía, la contribución de la Educación Patrimonial a la Educación Ciudadana es todavía poco relevante en la educación formal, quedando reducida, según Ávila y Duarte (2012), en la ESO a ilustraciones en los libros de texto, y en el Bachillerato, a ser una materia exclusivamente de la especialidad de Humanidades y Artística. Si bien es cierto que en los últimos años se han realizado una serie de investigaciones que ponen de manifiesto los logros conseguidos, pocas se han centrado en el papel del profesorado, como mediador de la información y uno de los pilares fundamentales en la educación formal, para proponer un modelo de buenas prácticas.

Por ello, consideramos de gran interés investigar y analizar modelos de enseñanza del profesorado de la ESO en relación con el Patrimonio como contenido pedagógico en la materia de Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa con el fin de proponer un modelo profesional deseable. Posteriormente, analizaremos dicho modelo en un estudio de caso que nos permita detectar obstáculos y aciertos en sus prácticas de aula en la enseñanza de patrimonio y ciudadanía.

## PROBLEMAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Dada la complejidad señalada, tanto del concepto de patrimonio como del concepto de ciudadanía y del pensamiento docente en todas sus dimensiones, nos planteamos el siguiente problema de investigación: *¿Qué y cómo se enseña educación para la ciudadanía utilizando el patrimonio como contenido pedagógico en Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria?*

De este problema principal se desprenden unos interrogantes más específicos:

- ¿Cuál es la concepción de ciudadanía y de patrimonio que tiene el profesor y qué reflejo tienen en su práctica?
- ¿Qué enseña de educación patrimonial para formar ciudadanos críticos y participativos en Ciencias Sociales?
- ¿Cómo se enseña educación ciudadana a través de la educación patrimonial en Ciencias Sociales?
- ¿Para qué se trabajan contenidos patrimoniales en Ciencias Sociales en relación con la ciudadanía?

Y para cada uno de ellos se proponen unos objetivos de investigación determinados. De este modo, el objetivo principal es: **“Analizar un modelo profesional deseable de profesorado**

**de la ESO en relación con el Patrimonio como contenido pedagógico en la materia de Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa con el fin de detectar obstáculos y aciertos en su enseñanza”.**

Con todo ello partimos de una hipótesis general que es: **“Consideramos que los contenidos patrimoniales trabajados por el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, van a primar los de corte conceptual y que los procedimientos y actitudes propios de una ciudadanía democrática en sus diferentes dimensiones, en caso de existir, van a responder a criterios de deseabilidad social relacionados con comportamientos morales donde la didáctica crítica sea sustituida por debates blandos con escaso margen de contraposición de opiniones. Además, creemos que el profesorado trabaja los contenidos patrimoniales y ciudadanos de forma aislada”.**

## METODOLOGÍA

Hemos optado por un enfoque de investigación de tipo cualitativo. La razón que nos ha llevado a ello es que se trata de un estilo de investigación que se basa en una recogida esmerada de datos, en una reflexión analítica lenta y permanente, donde destaca el diálogo que se establece entre el observador y lo observado, y donde se permite una modificación reflexiva paralela de las fuentes, de los instrumentos y de las líneas de interpretación. Por lo que dentro del paradigma interpretativo, que se basa en sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, por comprensión, significación y acción, permitiéndonos penetrar en el mundo individual del sujeto, interpretando situaciones, significados e intenciones. Podemos decir también que es una investigación exploratoria y descriptiva.

Por otro lado, en general existen diferentes diseños de investigación de estudio de caso. En nuestro caso, al pretender extraer información a partir de la praxis de un único docente y sus decisiones en el contexto natural del aula sin intervención del investigador, nos posicionamos en un estudio de caso único, pedagógico y en vivo. Igualmente, aunque nos interese conocer lo que ocurre en el aula, entendemos que las situaciones en contexto natural ganan su sentido a raíz de la subjetividad implicada en la interpretación de dichas situaciones; por ello nos encontramos ante un estudio de caso levemente descriptivo, aunque es mayoritariamente interpretativo.

## INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para elegir el caso a estudiar pasamos un cuestionario inicial a 10 profesores de secundaria de la provincia de Sevilla. Estos profesores fueron elegidos porque sabíamos que participan en proyectos de innovación educativa, ya fuera a nivel universitario o de instituto, alejándose sus

prácticas de aula del llamado “modelo tradicional”. El análisis de estos cuestionarios dio como resultado a seis posibles profesores que podían clasificarse dentro del nivel tres o nivel deseable, que hemos caracterizado en nuestra hipótesis de progresión. Para comprobarlo, en una segunda fase de la investigación, realizamos una entrevista en mayor profundidad sobre sus concepciones y sobre su práctica. Del análisis de la misma localizamos a dos profesores que se situaban en este nivel deseable. Uno de ellos fue descartado directamente porque las políticas de instituto nos impedían entrar a grabar en el aula, por lo que nos quedamos con un sujeto. Durante este curso escolar, estamos realizando el estudio de caso y comprobando qué relación existe entre “lo que dice que hace” y “lo que realmente hace”, con la finalidad de detectar obstáculos en su enseñanza y poder avanzar posibles soluciones a los mismos. Por ello, estamos realizando grabaciones de audio y observaciones de aula durante un mes, en el que se desarrolla un proyecto didáctico.

Además, para el diseño y el análisis del cuestionario y de la entrevista era necesario establecer unas categorías básicas que determinaran los campos específicos de estudio en relación con la enseñanza/aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio. De forma que elaboramos una tabla de categorías, subcategorías indicadores y descriptores, que nos ayudaron a saber qué información queríamos recoger y nos facilitó su análisis. Esta tabla de categorías también se utilizará como punto de partida para analizar el discurso docente de la grabación de aula. Esta grabación estará complementada con un diario de observación y grupos de discusión de alumnos tras la finalización del proyecto.

## RESULTADOS

Aunque aún es pronto para aventurar conclusiones definitivas de la investigación, dado que estamos en la fase de recogida de datos del estudio de caso, en este punto del proceso podemos establecer una hipótesis sobre las mismas. Los resultados que aquí se presentan son extraídos del cuestionario inicial y la entrevista exploratoria a los seis profesores seleccionados. Como se ha dicho, en este curso escolar estamos realizando la grabación de aula. Posteriormente, pasaremos a su análisis y a la redacción final de los resultados.

### CATEGORÍA I. ANTECEDENTES PERSONALES Y PROFESIONALES

Con respecto a la primera categoría, referente a la formación profesional y a los intereses personales y profesionales de los profesores entrevistados, la mayoría de ellos reconocen que sus intereses personales y profesionales influyen notablemente en sus prácticas de aula, incluso para alguno de ellos, estas motivaciones personales y profesionales tienen mayor influencia que su formación disciplinar. A este respecto, comprobamos como hay una idea general de

que la licenciatura que les cualifica como profesor de Ciencias Sociales es insuficiente para enseñar y es necesario suplir estas carencias mediante cursos de didáctica como el CAP, cursos de formación continua del profesorado, asistencia a congresos o cursos predoctorales del ámbito de la didáctica. Lo mismo ocurre con sus conocimientos patrimoniales y de ciudadanía, que han sido adquiridos a través de sus experiencias personales y de la educación no formal, como puede ser el ámbito familiar; sin embargo, consideran que esto no es un obstáculo a la hora de tratar estos temas en sus clases, pues manifiestan que lo más importante para ellos es la participación real en procesos democráticos y en experiencias patrimoniales.

Como ejemplificación de esto, hemos elegido un fragmento de entrevista de uno de los docentes y que con otras palabras es compartido por el resto del profesorado entrevistado.

*I: ¿Y cómo aprendiste tú temas de patrimonio?*

*P: Uff*

*I: ¡Vaya preguntitas que te estoy haciendo! (risas)*

*P: Pues... hombre, cuando yo estudié había asignaturas de...*

*I: Me refiero a este patrimonio que tú manejas, a lo que tú consideras patrimonio.*

*P: ¡Ah! Por curiosidad y por interés por las cosas que me rodean ¿no?. Yo creo que las cosas importantes no se aprenden en la escuela. Las cosas importantes... En la escuela que tenemos. Yo, en la escuela, he aprendido muy pocas cosas importantes ¿no?. Muy pocas. Las mayoría las he aprendido por propia curiosidad y por...*

*I: ¿Y eso es para ti un obstáculo a la hora de llevar temas patrimoniales al aula?*

*P: No*

*I: O sea, que tú has aprendido de forma autodidacta y te sientes con seguridad para tratarlo en el aula ¿no?*

*P: Sí, sí, sí, claro. Vamos a ver, yo creo que uno no puede enseñarle a los demás algo que no comparte, o que no vive, o que no ha experimentado. Por ejemplo, no podemos enseñar la participación si tú no has tenido ninguna experiencia de participación. Entonces mi experiencia con el patrimonio ha sido fragmentaria, tradicional, de los libros de texto y las grandes obras de arte y monumentos y demás. Lo otro, intento construirlo.*

Profesor 4, Sevilla

## CATEGORÍA II. CONCEPCIONES DE PATRIMONIO

Tras el análisis de esta categoría comprobamos cómo en la mayoría de los docentes entrevistados no hay una relación entre sus concepciones teóricas del patrimonio y sus prácticas de aula. Es cierto que declarativamente muestran un concepto del patrimonio amplio y desde una perspectiva simbólico-identitaria, en base al reconocimiento y valoración de la cultura propia y la ajena en los elementos patrimoniales. En cambio, en sus prácticas docentes domina

una visión restrictiva del mismo y el patrimonio lo asimilan casi exclusivamente a los elementos monumentales, no valorándose o considerándose de segundo orden el patrimonio etnológico y tecnológico; además éste se analiza e interpreta con un marcado sesgo disciplinar, dificultando una visión integral del mismo. Sin embargo, destacan dos docentes, P.2 y P.4, quienes se enmarcan dentro del nivel tres o nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión, habiendo una correspondencia plena entre lo que piensan y lo que hacen dentro del aula y postulándose ambos como los sujetos idóneos para llevar a cabo la tercera fase de nuestra investigación que es el estudio de caso. No obstante, P.4 tiene que ser descartado puesto que existen trabas burocráticas y políticas del instituto en el que trabaja que impide la entrada de personal ajeno al centro.

Destacable también es el análisis de P.5 quien no considera el patrimonio como un contenido de las Ciencias Sociales, calificándolo de segundo orden y aludiendo a la falta de tiempo y a la rigidez del currículo como obstáculos para su tratamiento en el aula.

### CATEGORÍA III. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA

Con respecto a la categoría tres podemos decir que son muy pocos los profesores que mantienen una concepción minimalista de ciudadanía. Si bien es cierto que el recurso a la norma (a los derechos y deberes establecidos en la constitución) está presente en el discurso ciudadano del profesorado, cada cual lo supera prestando atención a otras características de ciudadanía, generalmente enfocadas a su forma de entender la vida en común y sus preocupaciones sociales.

Pero por otro lado, estamos de acuerdo con Muñoz, Cañizares y López (2012) cuando afirman que los responsables de formar a los ciudadanos del presente más inmediato y del futuro aún no tienen muy claro en qué consiste la ciudadanía y su relación con la democracia, pues prácticamente no han hecho ninguna referencia a ello y son muy elementales en cuanto a su planteamiento. Tampoco han puesto de manifiesto la importancia de formar ciudadanos democráticos para mantener y perpetuar las sociedades democráticas. Destaca nuevamente el profesor 5 con una visión muy restrictiva de la ciudadanía y en el que pesa una formación tradicional y muy enciclopédica que tiene su transposición en el aula.

Así mismo, los profesores 2, 3, 4 y 6 se sitúan en el nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión, siendo P.2 el sujeto que se va postulando para el estudio de caso.

### CATEGORÍA IV. CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO

Por último, respecto a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a través del patrimonio, comprobamos como los profesores que tienen un concepto del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y una concepción de ciudadanía crítica y



orientada a la justicia social. Entienden que el patrimonio es una herramienta fundamental en Ciencias Sociales para desarrollar aprendizajes significativos y comportamientos propios de una ciudadanía participativa y comprometida entre sus alumnos. De esta forma, vemos que identidad, conservación y gestión son los contenidos más idóneos para trabajar a través del patrimonio, con una imbricación plena para generar una visión socio-crítica caracterizada por un razonamiento crítico de la realidad para generar comportamientos comprometidos de denuncia ante las injusticias que lleven a cabo cambios sistémicos. Esto es así en los sujetos P.2, P.3 y P.4. Aunque tenemos que matizar que P.3 sólo tiene en cuenta el patrimonio histórico-artístico y, por tanto, es P.2 el sujeto elegido para desarrollar el estudio de caso que completaría esta investigación ya que en P.4 existen trabas burocráticas a las que ya hemos referencia con anterioridad.

Como ya se ha dicho, estos datos permiten tener una primera y sucinta aproximación a nuestros problemas de estudio, al tiempo que nos han servido como base para seleccionar un caso que estudiaremos en mayor profundidad. Los resultados de este análisis serán objeto de sucesivas publicaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M. y Duarte, O. (2012) Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana. En N. De Alba, F. García Pérez, F. y A. Santiesteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, 2, pp. 471-480. Sevilla.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009) La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M. Ávila, B. Borghi y E. I. Matozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 507-514). Bologna: Pàtron editore.
- Estepa, J. (2013) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- García Pérez, F. (2009) Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, p. 68.
- Merchán, B. M. (2001) *La programación: la unidad didáctica como base de programación en el aula*. Salamanca: ANPE.

# LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS GLOBALES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN

**José Antonio Pineda Alfonso**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla  
apineda@us.es

**Mario Ferreras Listán**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla  
mferreras@us.es

## ANTECEDENTES

Diversos estudios nos informan de que, aunque los *currícula*, tanto los universitarios dirigidos a la formación de maestros, como los de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se hacen eco de la necesidad del desarrollo de competencias para una ciudadanía activa y participativa, e incluso para una ciudadanía global (Moreno Fernández y García Pérez, 2013), en la práctica no se concretan en las programaciones y no tenemos información suficiente acerca de cómo se desarrollan en las aulas. Además, cuando nos referimos a la enseñanza de la ciudadanía y la participación, poco sabemos de lo que ocurre en realidad dentro de las aulas, pues son numerosos los factores que intervienen y escasa nuestra información acerca de la naturaleza de los contenidos y actividades más adecuadas, del papel del profesor, y en definitiva de las condiciones necesarias para el desarrollo de competencias ciudadanas y para la participación democrática en el aula (Sant Obiols, 2013).

Con respecto al currículum, vemos cómo en los *verifica* de los títulos del Grado de Maestro de Primaria de las Universidades andaluzas aparecen las referencias a la educación para una ciudadanía global y crítica, para la sostenibilidad, dialogante, equitativa, y participativa. Aunque después, en los programas, todos estos conceptos quedan desdibujados y no terminan de plasmarse en contenidos y competencias concretas (Rodríguez Marín y Moreno Fernández, 2015). En los *currícula* de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la educación para la ciudadanía ha aparecido como contenido transversal, integrada en el currículum de otras asignaturas o como materia independiente (Moreno, Rodríguez y Puig, 2015). A pesar de los continuos cambios, todos estos contenidos aparecen no sólo en las áreas de Conocimiento del Medio, Educación para la Ciudadanía y Geografía e Historia en

Secundaria, sino también como competencias clave o contenidos transversales de suma importancia curricular.

Es evidente, por tanto, el interés de los distintos agentes e instancias educativas por incluir estos contenidos en los currícula. En este sentido, en un trabajo reciente, Romero y Estellés (2015) han investigado la sociogénesis de las asignaturas del área científico-social poniendo de manifiesto cómo los distintos elementos implicados en la producción del currículum han tejido un campo de conflictos en el que están implicados los intereses socio-profesionales, los que provienen de los proyectos curriculares y las ofertas didácticas, los interesados en el contexto de las prácticas y los que priman los resultados.

Por otra parte, en el ámbito anglosajón se han puesto en marcha planes muy ambiciosos que pretenden llevar estos contenidos y principios a la práctica educativa diaria de los centros y al interior de las aulas (Pineda-Alfonso, 2015). Estos parten de la consideración de que las competencias sociales y ciudadanas solo pueden enseñarse a través de la participación democrática y del ejercicio de los derechos de los niños y jóvenes en la escuela. Como el *National Healthy Schools Standard* en Inglaterra, que justifica la participación en la escuela como un elemento de salud psicosocial y de bienestar en los niños y jóvenes.

Dentro de este marco, algunas iniciativas nacionales se han puesto en marcha, como la reforma denominada *Rights, Respect and Responsibility* (RRR), desarrollada en el Hampshire County, que usa la Convención de Derechos del niño como base de todos los contenidos del currículo, de la pedagogía, de la política y de las reglas de la escuela (Department of Health (DH), 2004). En Irlanda a través del *The Irish National Children's Strategy* (Department of Health and Children, 2000), así como en Australia, Inglaterra y Gales (Children's Rights Alliance for England, 2008) y también en Estados Unidos. Algunos de estos países se han agrupado en *The European Network of Health Promoting Schools* (ENHPS), y en el *Schools for Health in Europe network* ([www.schoolsforhealth.eu](http://www.schoolsforhealth.eu)). Esto supone conectar la escuela inclusiva y la escuela radical democrática en el sentido de una educación centrada en las personas y en la comunidad democrática en la que alumnos y profesores trabajan y aprenden juntos basándose en la confianza mutua, el cuidado, la autonomía y el respeto (Wilson, 2007).

Aunque en nuestro ámbito nacional existen pocas investigaciones empíricas acerca de cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía dentro de los centros y de las aulas, en el ámbito anglosajón existen algunos estudios que señalan que los beneficios no son sólo para los alumnos, también para el *staff* de los centros y para los profesores, y se cifran en un aumento de la efectividad y el desarrollo de la salud relacionada con la capacidad de control y de toma de decisiones, mejoras de los logros académicos y de las experiencias educativas, así como una mayor satisfacción con la vida y disfrute con la escuela, que indican sentido del bienestar y calidad de vida entre los jóvenes (Samdal *et al.*, 1998; Fielding, 2007). Asimismo se ha demostrado una fuerte relación entre la participación de los alumnos

en la elaboración y discusión de las regulaciones y normas y su satisfacción con la escuela, mejorando la capacidad para comprender mejor la vida de los adultos y que ellos comprendan el punto de vista de los jóvenes (Wilson, 2007).

Sin embargo, a pesar de las evidencias de los beneficios de la participación democrática de los alumnos en la escuela, y de los planes y proyectos desarrollados, distintos estudios han señalado que, en la práctica, ha habido muy pocos cambios (Guidance on participation, Health Development Agency, 2004; TCRU, 2004). Uno de los elementos clave de resistencia a los cambios que han señalado estos estudios es el papel de los profesores, pues “sus opiniones siempre van primero” (*Northern Ireland Commissioner for Children and Young People (NICCY)*, Kilkelly *et al.*, 2004, p. 186), mientras los alumnos tienen muy poco poder, predominando las técnicas disciplinarias con un alto grado de control por parte del profesor y una baja autonomía y capacidad de decisión de los alumnos (Devine, 2002).

Así pues, parece que el profesor y su capacidad para crear un clima de aula propicio, en el que predomine la aceptación de las ideas y el clima abierto de discusión, es fundamental para trabajar las competencias ciudadanas, y esto nos remite a la necesidad de crear una relación de confianza que permita minimizar el miedo al fracaso y ceder poder y responsabilidad a los alumnos (Niemi i Niemi, 2007; Pineda-Alfonso, 2012). Algunas investigaciones han señalado la dificultad para llevar esto a la práctica, pues predomina la inercia del *habitus* profesional que lleva a los profesores a centrarse en los contenidos de su propia disciplina, poniendo de manifiesto la relación entre el tipo de actividades que se realizan y la calidad de las relaciones (Fan, 2012).

Así pues, consideramos de gran utilidad indagar en lo que ocurre dentro de las aulas para intentar desentrañar algunas claves que nos permitan comprender mejor las dificultades y los obstáculos para trabajar unas competencias que son señaladas por todos como de gran valor educativo.

## METODOLOGÍA

En el marco de un proyecto más amplio que se desarrolla en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Sevilla, y que tiene como objetivo indagar en las prácticas reales de las aulas a través del análisis de las Memorias del *Practicum* de los alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria, nos hemos planteado investigar cómo se tratan los contenidos curriculares que hemos descrito, relacionados con la Educación para la Ciudadanía, el Patrimonio y la Sostenibilidad, tanto por los maestros tutores como por el alumnado en prácticas.

A través de nuestra experiencia como tutores académicos de prácticas de maestros en formación, observamos que en el discurso recogido en las memorias se ponen de manifiesto

ciertas ideas sobre la ciudadanía, tanto por parte de estos futuros maestros, como de los propios alumnos del Centro Escolar y su contexto (Federación de enseñanza de Andalucía, 2009). En este sentido consideramos de especial importancia el análisis del contexto educativo y de las propuestas didácticas implementadas, para ver cómo se trabajan en la realidad cuestiones como la ciudadanía, la identidad, el sentido de pertenencia, la memoria histórica, etc. Uno de los aspectos en los que nos interesa indagar es la manera de integrar las identidades locales dentro de una ciudadanía global y planetaria desde una perspectiva compleja (Oráisón y Pérez, 2006; Espejo, 2010).

Respecto a la muestra analizada en este estudio, debemos indicar que se están analizando actualmente (en una primera fase de la investigación) 60 memorias de *Prácticas*, de las cuales 30 pertenecen al curso 2011-2012 y 30 del curso 2012-2013. La mitad de ellas son memorias de alumnos de maestros en formación de Educación Infantil, y la otra mitad de maestros en formación de Educación Primaria. Por tanto consideramos que los participantes en la investigación son tanto los alumnos en formación como los tutores profesionales (a través del discurso recogido en las memorias), los tutores académicos (a través de entrevistas personales) y los centros educativos (donde se han realizado las prácticas).

Nos situamos en nuestra investigación en el paradigma interpretativo, que utiliza una metodología cualitativa y métodos fenomenológico-naturalistas o humanista. Pretendemos así, frente a la explicación, predicción y control propios del paradigma positivista, comprender e interpretar los significados de las acciones humanas y de la práctica social. Desde esta concepción, se cuestionará que el comportamiento de los sujetos, así como las acciones e interacciones que realizan, estén gobernadas por las leyes generales y caracterizadas por regularidades (Ferrerías-Listán, 2015). El paradigma interpretativo enfatiza por tanto la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde la significación de las personas (respecto a sus creencias, intenciones, motivaciones, y otras características no observable directamente, ni susceptibles de experimentación) o de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Todo ello se desarrolla a partir de un instrumento de investigación que nos permite abordar el estudio de una forma sistemática y rigurosa. El instrumento marco que establecemos consiste en una hipótesis de progresión. Esta herramienta se configura como la evolución del pensamiento, las concepciones y el conocimiento, en tres niveles en función de las relaciones de complejidad-simplicidad o abstracción-concreción de los diferentes aspectos que consideramos claves con respecto a nuestro objeto de estudio. Este instrumento (ver fig.1) es considerado de segundo orden ya que es utilizado para analizar la información obtenida, sin embargo es clave en el diseño de los instrumentos de primer orden (los encargados de obtener la información) ya que nos dictamina qué cuestiones van a ser indagadas a través de los diversos instrumentos utilizados (cuestionarios, fichas de observación, entrevistas, etc.). Actualmente nos encontramos en la fase

de análisis de memorias de prácticas, posteriormente se realizarán las entrevistas a los tutores académicos.

**Figura 1. Rúbrica para el análisis de memorias de prácticas**

Rúbrica de análisis			
Elementos/ Niveles	Deficiente	Bien/Mejorable	Deseable
Elección del Centro	No existen criterios para la elección del centro (cerca a su vivienda, o donde curso sus estudios primarios)	Es un centro de reconocido prestigio (concertados). Se ha seleccionado por recomendación.	Es un centro innovador con diversos proyectos orientados a la mejora de la práctica educativa.
Contexto de aula	Copia fragmentos de textos de diversos documentos y no utiliza la información para contextualizar sus prácticas, no quedando claro las características del contexto de aula	Describe el contexto de aula, incluyendo algunos datos relevantes para la práctica educativa. Se observa el germen de un contexto adecuado para trabajar cuestiones referidas a la participación ciudadana.	Utiliza informaciones de distintas fuentes para contextualizar sus prácticas, relacionándolo con otros apartados de la memoria y con la actividad docente (ejem., planes de convivencia, planes prevención del absentismo escolar, etc.). Se percibe un contexto adecuado para trabajar la educación para la ciudadanía, patrimonial, etc.
Características del modelo didáctico del tutor	Se reproduce un modelo tradicional, donde el alumno se convierte en agente pasivo de su propio aprendizaje.	Se reproduce un modelo espontaneista, donde el alumno está siempre trabajando, pero no interviene en toma de decisiones	Se pone en práctica un modelo investigativo, donde el alumno se convierte junto con el docente en agente activo de su propio aprendizaje, atendiendo entre otras cuestiones a la educación ciudadana, patrimonial y sostenibilidad
Tareas realizadas por los alumnos del grado de maestro	Realización de tareas de vigilancia, de intendencia o de secretariado.	Realización de tareas de vigilancia o de secretariado y en ocasiones actividades docentes.	Realización de tareas referidas a la actividad profesional como docentes de pleno derecho. Pudiendo introducir cuestiones diversas y/o complementarias a las programadas por el tutor profesional.

Rúbrica de análisis			
Elementos/ Niveles	Deficiente	Bien/Mejorable	Deseable
Propuesta didáctica del alumno del grado de maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se limita a seguir el libro de texto.</li> <li>No existe coherencia entre su discurso declarativo y su práctica real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejecuta la propuesta recogida en la programación de aula del Tutor/a Profesional.</li> <li>Existe cierta coherencia entre su discurso declarativo y su práctica real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza un propuesta original, con un diseño propio.</li> <li>Existe coherencia total entre su discurso declarativo y su práctica real, introduciendo cuestiones referidas a las educación para la ciudadanía, patrimonio, sostenibilidad, etc.</li> </ul>
Planes y proyectos complementarios	No se incluyen y no se especifica si los hay.	Se incluyen pero solo se nombran, sin entrar en detalles.	Se incluyen y se analizan, aportando una reflexión adecuada respecto a su incidencia en el centro.
Sucesos Críticos	No, no se recogen.	Sí, pero son escasos o no reflejan la realidad del aula.	Si, son abundantes y reflejan adecuadamente la realidad del aula.
Se realizan actividades fuera del Aula	No, no se realizan.	Sí, pero no se integran dentro de la programación didáctica del aula (actividades tipo efemérides sin conexión con el currículum).	Si, y se contextualizan e integran dentro de la programación de aula, complementando el trabajo realizado y ampliando los conocimientos adquiridos.
Demandas del Tutor académico	La memoria se desvía notablemente de las directrices marcadas por el tutor académico.	La memoria cumple las directrices del tutor académico, pero de forma laxa, o ambigua.	La memoria cumple las directrices del tutor académico, de forma notable e incluso aporta información relevante para ampliar y profundizar los objetivos prescritos.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Apoyándonos en estudios anteriores, así como en un análisis preliminar de los datos, podemos adelantar que la ciudadanía aparece de forma explícita en el discurso de planes y proyectos, pero no como contenidos curriculares evaluables (Pineda-Alfonso y García Pérez, 2013; Pineda-Alfonso y García Pérez, 2014).

En las memorias de prácticas analizadas hasta el momento hemos podido observar cómo predomina una rutina de aula basada en la prevalencia de los contenidos llamados *instrumentales*, Matemáticas y Lengua, y en una secuencia de actividades que utiliza el libro de texto



como único recurso, ignorando cualquier contenido procedimental o actitudinal relacionado con la ciudadanía y la participación:

*Valoración: el día ha transcurrido con mucha normalidad, las clases me han parecido repetitivas y aburridas, siempre explicando lo mismo... el día a día de A. es pura rutina, siempre se hace lo mismo: corregir actividades del día anterior, leer el capítulo del libro y realizar actividades del capítulo leído.*

La secuencia suele comenzar con la explicación de la unidad didáctica por parte del profesor o bien con la lectura en voz alta por parte de los alumnos, seguida de la realización de actividades del libro de texto, que se hacen en clase o bien el profesor las “manda” para casa. Después el profesor corrige las actividades en la pizarra, y

*como ha terminado el capítulo del libro decide dictar dos actividades más y tres problemas para reforzar el tema*

En Conocimiento del Medio predomina la lectura en voz alta por parte de los alumnos. En algún caso se especifica qué fragmentos del libro de texto:

*Han terminado la unidad y el profesor ha mandado a los alumnos que lean en voz alta todos los recuadros amarillos de la unidad... El profesor indica a los alumnos que vayan leyendo en voz alta uno a uno lo trabajado el día anterior para que lo recordaran... Por último vuelven a leer en voz alta un capítulo nuevo del tema y manda tres actividades.*

Con respecto a la metodología y al ambiente de aula tenemos algunas informaciones que apuntan en la misma línea de un modelo didáctico tradicional:

*La tutora del curso, imparte sus clases de una forma autoritaria, donde ella es la que manda y prácticamente su único útil es el libro de texto. Algo que yo destacaría es que no se trabajan casi nada las actitudes.*

*El clima del aula depende del profesor que se encuentre en el aula, si están con su tutor normalmente están callados, trabajando, no hay problemas, se respetan mucho entre ellos. Pero con otros profesores se ponen muy nerviosos y muy revoltosos, pasan de un extremo a otro, o están muy callados o están muy nerviosos.*

*No se trabaja en grupo, no se utilizan diferentes referencias bibliográficas, ni aulas TIC, no se evalúa de forma continua, no se realiza una interrelación con otras asignaturas.*

*Me ha sorprendido bastante el trato que mantienen alumnos y profesora. Cuando ella está en clase todos están en completo silencio y cada vez que la profesora pide algo lo hacen rápidamente.*

Tan sólo hemos encontrado un caso en el que la tutora de prácticas parecía interesada en crear un ambiente de aula que propiciase el desarrollo de competencias para la ciudadanía:

*siempre les pide a sus alumnos que expresen sus ideas, que hablen, que opinen, que tengan un juicio crítico.*

En definitiva, las observaciones recogidas en las narrativas de las Memorias de Prácticas de nuestros alumnos de Magisterio aportan evidencias de que, a pesar de los discursos curriculares innovadores, la educación para la ciudadanía y la participación permanece ausente de la práctica docente diaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Department of Health (2004). *Core Standards - National Service Framework for Children*. London: DH Publications.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school, *Childhood*, 9 (3), pp. 303-320.
- Espejo, R. (2010). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), pp. 119-135.
- Fan, F. A. (2012) Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18 (4), pp. 483-490.
- Federación de Enseñanza de Andalucía (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Temas para la Educación*, 5, pp. 1-7.
- Ferreras-Listán, M. (2015). *El Patrimonio como contenido de enseñanza. Análisis de concepciones y de recursos didácticos* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.
- Fielding, M. (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), pp. 539-557.
- Health Development Agency (2004). *Promoting Children and Young People's Participation through the National Healthy School Standard*. London: Health Development Agency.
- Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., Dwyer, C. y McAlister, S. (2004). *Children's Rights in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Commissioner for Children and Young People.
- 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.
- Moreno-Fernández, O., Rodríguez-Marín, F. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. La enseñanza de la

- participación, viejos y nuevos paradigmas. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 77-76).
- 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), pp. 32-61.
- Oraisón, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Pineda-Alfonso, J. (2012). Educar para una ciudadanía democrática y participativa: una investigación con un grupo de 4º de ESO. En A. N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 511-520). Sevilla: Díada Editora.
- Pineda-Alfonso, J. A. (2015) La enseñanza de la participación, viejos y nuevos paradigmas. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*, pp. 53-62.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F. (2013). Ciudadanía e identidad en el territorio. Una experiencia educativa en un barrio de Sevilla. En J. Prats, I. Barca y R. López-Facal, *Historia e Identidades Culturales*, Centro de Investigaçao em Educaçao, Universidade do Minhop, pp. 490-498.
- Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova*, vol. XVIII, 496 (05).
- Rodríguez-Marín, F. y Moreno-Fernández, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? el currículo de los grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. M.<sup>a</sup> Hernández, C. R. García, J. L. de la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 307-313.
- Romero-Morante, J. y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. La enseñanza de la participación, viejos y nuevos paradigmas. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*, pp. 63-76.
- Sant, E. (2013). L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Accesible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123202/eso1de1.pdf?sequence=1>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. y Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through school - a study of the importance of school climate and student satisfaction. *Health Education Research*, 13 (3), pp. 383-397.
- TCRU/NFER (2004). *Evaluation of the impact of the National Healthy School Standard, unpublished*. London: Draft copy obtained at National Healthy School Standard event.
- Wilson, L. (2007). Pupil participation: comments from a case study. *Health Education*, 109 (1), pp. 86-110.

# LITERACIDAD CRÍTICA PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL. UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Breogán Tosar**  
breogan.tosar@uab.cat

**Antoni Santisteban**  
antoni.santisteban@uab.cat  
Departamento de Didáctica de la Lengua  
y la Literatura, y de las Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

La literacidad crítica resulta esencial en una educación para la ciudadanía global. Porque los textos, los relatos, los discursos, sobre el pasado, el presente o sobre los futuros, son construcciones humanas, con una cierta carga ideológica más o menos evidente, que tienen el poder de influenciar en nuestro pensamiento y también en nuestras acciones. La clase de ciencias sociales supone un espacio privilegiado para introducir al alumnado en problemáticas sociales y su trasfondo intencional, a través de la reflexión y de la acción.

Creemos que no se puede formar la ciudadanía global si el alumnado no es capaz de cuestionar la ideología de los relatos sociales de todo tipo (imágenes, canciones, historias...), que son comunes a una cultura determinada y pueden tener influencia en nuestra vida. La multiplicidad de miradas sobre los asuntos controvertidos que aparecen en los textos y la disrupción de lo ordinario resultan fundamentales para posibilitar la acción social. El juicio crítico que promueve la literacidad crítica es algo que debe educarse en el marco de una ciudadanía global.

La literacidad crítica es la práctica de analizar textos desde una mirada crítica. No es un método ni un conjunto de habilidades, sino una forma de pensar y de vivir (McDaniel, 2006). Para educar en una ciudadanía global resulta necesario este tipo de literacidad para interrogar quién está y quién no está representado en un texto, a quién beneficia y a quién perjudica, y, sobre todo, cómo puede influir en nuestra vida (Patel y Bean, 2007, p. 89). Esta práctica social, esta forma de pensar, reclama el análisis de la ideología de los textos para posicionarse activamente delante del mundo. Sólo así puede haber una educación para una ciudadanía global en clase de ciencias sociales.

El término “literacidad crítica” apareció por primera vez en el título de un libro con la publicación, en 1993, de *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*, de Colin Lankshear y Peter McLaren. Esta obra subraya las relaciones entre el lenguaje y el poder. Los estudiantes

deben posicionarse de manera crítica y activa ante los textos y discursos, para la transformación social:

*“... social practices and conceptions of reading and writing enable human subjects to understand and engage the politics of daily life in the quest for a more truly democratic social order [...] to understand and practice reading and writing in ways that enhance the quest for democratic emancipation”* (Lankshear y McLaren, 1993: xix)

Este enfoque de la literacidad explora cómo y por qué las relaciones del lenguaje y el poder muestran un posicionamiento desigual entre grupos humanos para acceder a las estructuras sociales (Freire, 1970; Janks, 2000; Luke, 2012). Hay discursos, narrativas, textos, que benefician a grupos privilegiados de personas y que perjudican a otros que no tienen poder. *“Critical literacy seeks to interrogate the historical and contemporaneous privileging of and exclusion of groups of people and ideas from mainstream narratives”* (Bishop, 2014, p. 53).

La literacidad crítica supone un proceso analítico de deconstrucción de cualquier tipo de texto en relación con el uso del lenguaje, la práctica social y el tipo de poder (Knobel, 2007, p. VII). *“Deconstruction is the analytical process of examining any form of text as non-neutral in terms of race, class, and gender issues, biases, hidden agendas, philosophical underpinnings, and other elements of power in discourse”* (Patel y Bean, 2007, p. 31). El alumnado, en este proceso, aprende a enfrentarse a una información, relato o texto, para analizar: su naturaleza como hecho u opinión, su veracidad, fiabilidad, intencionalidad y silencios, y así posicionarse activamente en un contexto social. El propósito de la enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía global, según el prisma de la literacidad crítica, es analizar los textos sobre problemas relevantes, formar un juicio propio y tomar decisiones para intervenir en el mundo social.

## LITERACIDAD CRÍTICA Y CIENCIAS SOCIALES PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

La literacidad tradicional no es suficiente en la era digital y global (Crockett, Jukes, y Churches, 2011). En el mundo actual, resulta necesaria la literacidad crítica para conseguir un impacto en la transformación de las normas sociales establecidas y la cultura hegemónica (Verma, 2008, p. 177). La formación de una ciudadanía global reclama esta mirada de la literacidad para llevar a cabo un aprendizaje de las ciencias sociales que intente construir un mundo mejor. *“We find cosmopolitanism, with its emphasis on inclusivity and mutual respect, a generative framework for thinking about the ethics of authorship and readership in a digital and global world”* (Smith y Hull, 2013, p. 64).

El alumnado debe aprender a analizar y, al mismo tiempo, crear textos desde la perspectiva de la literacidad crítica, como ciudadanía global del mundo interconectado del siglo XXI: *“Critical literacy provides a framework for those of us who seek to continually improve because we are called on to question ourselves and the world, reflect, learn from our children and students, and then act upon our newfound understanding”* (McDaniel, 2006, p. 176).

La literacidad crítica ha de promover diálogos orientados a la acción sobre problemas de desigualdad, opresión e injusticia social (Lankshear y McLaren, 1993). *“Critical literacy can only be a credible pedagogy if it extends and enlarges the powers of language of the students and gives them the opportunity and ability to be in full control of all the words they need”* (Searle, 1998, p. 11). Para la formación de una ciudadanía global, el alumnado tiene que aprender a utilizar el lenguaje como expresión, comunicación y transformación de ellos mismos y del mundo (Quintero, 2009, p. 29). Podemos afirmar, per tanto, que la literacidad crítica es clave para la educación democrática (Soares y Wood, 2010, p. 488) de la ciudadanía global.

El alumnado necesita unas herramientas y, sobre todo, capacidades para interpretar e interactuar en el mundo de manera competente y crítica. No se trata de decir a los alumnos qué han de pensar, sino cómo han de pensar, para tomar decisiones y construir un mundo mejor.

*“The purpose of critical literacy is not to tell the students what to think but to empower them with multiple perspectives and questioning habits of mind and encourage them to think and take action on their decisions through inquiry, dialogue, activism, and their daily decisions about how to live so that they help make a better world”* (Wolk, 2003, p. 102)

La literacidad crítica sólo se desarrolla a partir del trabajo cooperativo y democrático (Klemp, Hon, y Shorr, 1993). Es una “práctica social democrática” (Patel y Bean, 2007, p. 49), en el sentido que incluye la argumentación, el debate y la participación sobre los problemas sociales relevantes. *“If you are literate and can think critically, you can make a difference in how others see the world”* (Ogle et al., 2007, p. 85).

De acuerdo con Livingstone et al. (2008), la promesa de la literacidad crítica es dar la posibilidad a la persona de pasar de ser sujeto pasivo a sujeto activo, de receptor a participante, de consumidor a ciudadano. Aunque Obenchain y Pennington (2015) acuñan el término de “literacidad crítica democrática” para definir el tipo de literacidad que debe darse en clase de ciencias sociales, creemos que este concepto es un oxímoron, porque la literacidad crítica es, en ella misma, democrática y necesaria para la formación de una ciudadanía global.

## NUESTRA INVESTIGACIÓN EN EL ÚLTIMO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Pretendemos indagar cómo el alumnado de sexto de primaria aprende ciencias sociales desde la mirada de la literacidad crítica. El último curso de la educación primaria nos ofrece la posibilidad de indagar en los conocimientos adquiridos al final de una etapa.

Para una primera aproximación sobre la situación en la actualidad, decidimos pasar a los chicos y chicas de diferentes escuelas un cuestionario sobre el análisis de la información, la intencionalidad y la posibilidad de la acción, con textos de diferente tipología sobre un problema social. El tema era la responsabilidad humana de la contaminación de los océanos por culpa, entre otras cosas, de las bolsas de plástico. La imagen de la tortuga ingiriendo una de ellas representaba un punto de partida, para llegar a una situación cotidiana con la que se encuentran los chicos y las chicas, el uso o no de las bolsas de plástico en el supermercado. Lo titulamos: “Tortugas y bolsas de plástico: un problema para solucionar”.

Pretendíamos responder a la pregunta de investigación sobre cómo el alumnado de último curso de educación primaria se posiciona y actúa un problema social global. Para validarlo, lo pasamos primero a un grupo de alumnos de 6º curso de una escuela pública de un barrio obrero de Cerdanyola del Vallés.

Luego escogimos siete centros de Barcelona y de la periferia (seis de titulación pública, y uno concertado), que suponen un total de 286 alumnos, que hicieron el cuestionario, de junio a septiembre de 2015. En la siguiente tabla podemos observar la información relativa a la muestra:

	Escuelas de Primaria	Alumnado de 6º de Primaria
1.	Rubí I	45 alumnos (20 chicos y 25 chicas)
2.	Rubí II (concertada)	23 alumnos (14 chicos y 9 chicas)
3.	Barcelona I	48 alumnos (19 chicos y 29 chicas)
4.	Barcelona II	46 alumnos (23 chicos y 23 chicas)
5.	Terrassa	47 alumnos (25 chicos y 22 chicas)
6.	Rubí III	50 alumnos (21 chicos y 29 chicas)
7.	Castellar del Vallès	27 alumnos (12 chicos y 15 chicas)
<b>Total</b>	<b>7 Escuelas de Primaria</b>	<b>286 alumnos de sexto (134 chicos y 153 chicas)</b>
Las cinco primeras escuelas son, además, las que participaron en los grupos focales, en septiembre de 2015.		

El único criterio que seguimos para seleccionar las siete escuelas, a parte de la proximidad geográfica, fue la cercanía con la dirección y con el equipo de maestros para investigar un tema que nos interesaba a todas las personas implicadas. Lo cual facilitó la colaboración en la investigación y el debate anterior y posterior con el profesorado, del cual se recogieron sus valoraciones del trabajo realizado.

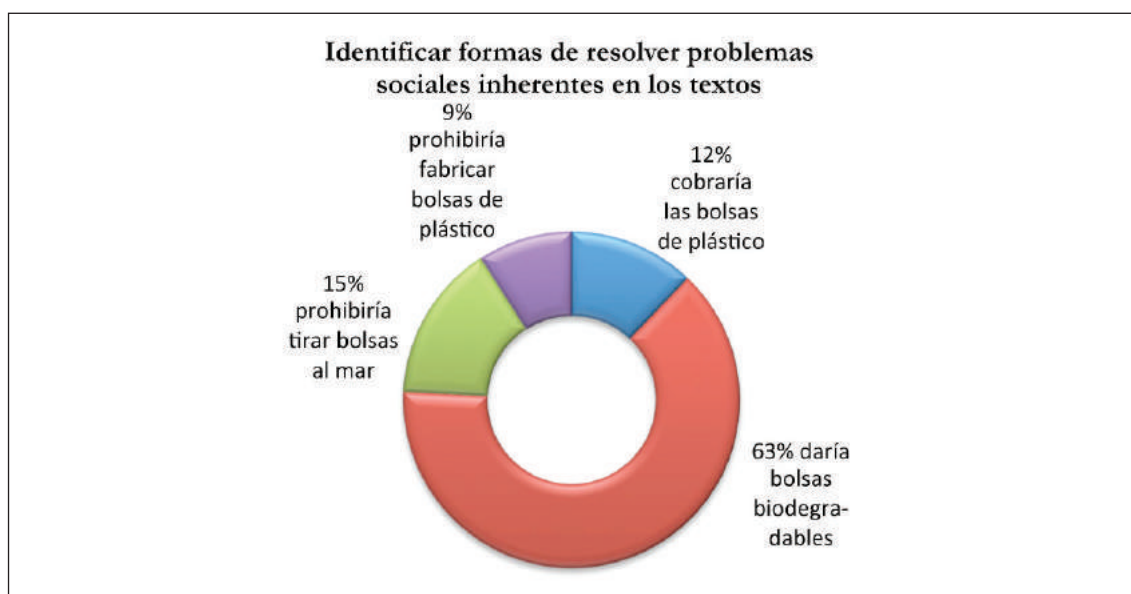


Además de la herramienta de investigación en formato de dossier de trabajo para el alumnado (cuestionario con preguntas abiertas para un análisis cualitativo), hemos llevado a cabo grupos focales de cuatro alumnos, en cinco escuelas, sobre el mismo tema; y, también, cinco entrevistas semiestructuradas con el profesorado de estas escuelas. Estos instrumentos y sus resultados han sido triangulados para una mayor fiabilidad de la investigación interpretativa.

## ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el trabajo específico realizado con los chicos y chicas de las escuelas se pretendía indagar en las capacidades del alumnado para distinguir hechos de opiniones, la veracidad y fiabilidad de la información y de las fuentes, la intencionalidad de las mismas, los silencios o vacíos que ocultaban o negaban una parte de la información, así como las posibles alternativas al problema y la toma de decisiones para solucionarlo.

La cuestión más comprometida para el alumnado fue la relacionada, precisamente, con la acción social responsable. Hay que destacar que ninguno de los 286 alumnos o alumnas propusieron alguna acción social concreta para llevar a cabo desde la escuela, ya que es un tipo de actividad heurística a la que están poco acostumbrados. Una minoría de alumnos y alumnas se posicionaba más crítico que otros con la prohibición de las bolsas de plástico, pero nadie escribió nada creativo para solucionar este enorme problema medioambiental y global. En los grupos focales, los chicos y las chicas confesaron que no hacían acciones sociales, en clase, por miedo a las represalias de profesores o, simplemente, porque ningún maestro les había enseñado a participar y reflexionar a partir de las informaciones.



La última pregunta de las realizadas al alumnado era qué tipo de estrategia seguirían para resolver el problema de la contaminación con bolsas de plástico. En esta cuestión, los chicos y chicas debían poner en práctica las habilidades críticas de análisis de la información y las actitudes ante el problema social. Por este motivo y por la falta de espacio, hemos escogido esta cuestión para presentar algunos resultados. La pregunta se planteaba con algunos ítems para escoger que se pueden consultar en el cuadro que se adjunta. Más de la mitad de los alumnos y alumnas, el 63.6% (182 de 286), substituiría las bolsas de plástico por biodegradables o material ecológico. El 14.6% (42 de 286) prohibiría las bolsas de plástico en las tiendas, y, además, sancionaría duramente al que las tirara al mar. El 11.8% (34 de 286) cobraría unos céntimos por las bolsas de plástico en tiendas y supermercados, como ya es habitual hoy en día en muchos establecimientos. El 8.7% (25 de 286) prohibiría totalmente la fabricación de cualquier bolsa de plástico dirigida a fines comerciales. Un 1% (3 de 286) ha señalado la casilla de que no es un tema importante para ellos.

Por otro lado, cabe destacar que los 5 grupos focales han revelado la necesidad de la literacidad crítica en las aulas de ciencias sociales. Cuando los chicos y las chicas de sexto de primaria leían el texto de la revista *National Geographic* (abril, 2010), sobre los problemas sociales y medioambientales relacionados con el agua, primero veían la imagen de las bolsas de plástico en forma de medusas como un simple juego de pensamiento crítico. “El enemigo del océano”, rezaba el título. El alumnado, al principio, trataba de relacionar la imagen con un truco fotográfico del editor que intenta engañar al lector de forma lúdica.

A partir de las preguntas sobre la ideología que hay detrás de los relatos sociales, del contexto, de los silencios y de las voces marginadas, los chicos y las chicas han llegado a comprender que lo que estaba en juego no era un truco fotográfico para entretener, sino una durísima denuncia social contra la contaminación de los océanos por culpa del ser humano. Este análisis crítico de la ideología les ha llevado, en las respuestas de los cuestionarios y, sobre todo, de los grupos focales, a la posibilidad de la acción, en concreto, a decidir si ahorran, o no, en bolsas de plástico la próxima vez que pisen un supermercado. Eso, desde nuestro punto de vista, es un pequeño paso en la construcción de la ciudadanía global para un futuro sostenible.

En las entrevistas realizadas a los maestros y maestras de las 7 escuelas, estos reconocieron la necesidad de este tipo de trabajo, es decir, la importancia que podía tener enseñar a leer críticamente la información para educar en una ciudadanía crítica y comprometida con la acción social. Sus opiniones fueron trianguladas con el resto de resultados de la investigación. Así, las necesidades manifestadas por el profesorado pudieron ser comprobadas con el alumnado. Aunque debemos apuntar que a lo largo del proceso de trabajo en el aula con los chicos y chicas, y también en los grupos focales, se fue modificando la predisposición a una lectura diferente de la información y a una representación cada vez más responsable de la problemática tratada.

## DISCUSIÓN

Knoblauch y Brannon (1993) definen la literacidad crítica como una reflexión sobre la complejidad del marco social y político en el que se construyen los textos, para llegar a la acción: “*the relationships of language and power with practical knowledge of how to use language for advocacy, social critique, and cultural transformation*” (1993, p. 152).

Las estrategias propias de este tipo de literacidad no sólo ayudan a desarrollar habilidades de pensamiento, sino que, sobre todo, integran un proceso de enseñanza y aprendizaje en valores cívicos y democráticos, para la escuela y el mundo (Roberge, 2013). De este modo, se podría afirmar que la literacidad crítica puede ayudar a educar para una ciudadanía global.

*Critical literacy and a critical approach to teaching and learning are powerful because they situate the participants as the activists in the dance between lived experience and new information. Critical literacy and critical learning encourages a natural movement from reflection toward action. (Quintero, 2009, p. 6)*

La literacidad crítica no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobre todo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos. “*Literacy in this sense is not just a skill or knowledge, but an emerging act of consciousness and resistance*” (Clarke, citado en Giroux, 1993, p. 367). Es todo un acto de resistencia (Freire y Macedo, 1989, p. 140) necesario para la formación de una ciudadanía global. Se trata, por tanto, de leer el mundo para leer la palabra y no al revés como se podría pensar: “*Freire’s model of problem-posing education is precisely a pedagogy for moving from naive to increasingly critical consciousness*” (Lankshear y McLaren, 1993, p. 42).

En esta investigación hemos entendido que los chicos y las chicas de sexto de primaria necesitan la literacidad crítica en clase de ciencias sociales, para formar una ciudadanía global y comprometida con el planeta. La clave, como decía Freire (1969/1989), es que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. “*Freire reminds teachers that students learn to read the word in order to rewrite a more inclusive, just world. Therefore, a crucial component for developing critical perspective on literacy is social action*” (Wallowitz, 2008, p. 228).

Convendría, pues, discutir qué tipo de literacidad se está empleando ahora mismo en las escuelas para favorecer una educación para la ciudadanía global. En este contexto, deberíamos plantearnos una serie de propuestas para que la literacidad crítica se lleve a cabo en clase de ciencias sociales, para leer el mundo, entenderlo, denunciar injusticias y desigualdades, y, precisamente, a partir de la palabra y la acción, construir una sociedad más democrática y más justa.

## PROPUESTAS

Para la formación de la ciudadanía global, es importante trabajar la literacidad crítica de forma cooperativa, para aprender a analizar distintas ideologías, escuchar diferentes interpretaciones y construir el conocimiento, pues cada persona da un sentido particular al texto, que es creado por alguien que tiene una propia visión del mundo. El análisis de la ideología necesita un pensamiento reflexivo y unos conocimientos para poder llevar a cabo una interpretación eficaz. Se puede formar, así, una conciencia crítica que lleve al alumnado a posicionarse de forma activa. Y este modo reflexivo de ver, leer, escuchar y hacer nos parece del todo necesario para la ciudadanía global del siglo XXI.

Nuestra propuesta educativa para desarrollar la ciudadanía global es fomentar en el alumnado un espíritu crítico para la acción social, desde la perspectiva de la literacidad crítica. O dicho de otro modo, cabe enseñar a pensar en las implicaciones sociopolíticas que hay tras las relaciones de poder que muestran el conocimiento y el lenguaje de los textos, que siempre se han creado en un contexto determinado con unas intenciones más o menos ocultas. Los textos, en todas las formas posibles, benefician a algunos privilegiados que deciden qué es la verdad y cómo puede ser expresado.

Para ello, tenemos en cuenta las cuatro dimensiones de la literacidad crítica de Lewison, Flint, y Van Sluys (2002), que destacan el análisis de la ideología de los textos sociales y políticos (“*sociopolitical texts*”); la disrupción de lo común en los discursos, relatos, etc. (“*disrupting the commonplace*”); la consideración de múltiples puntos de vista (“*considering multiple viewpoints*”); y, finalmente, la acción social (“*taking action*”), como dimensiones esenciales de la literacidad crítica en el aula.

Los resultados de esta investigación arrojan cierta luz a las posibilidades de la literacidad que defendemos, porque los chicos y las chicas de sexto han demostrado que pueden aprender a analizar críticamente textos de carácter sociopolítico, como puede ser “el enemigo del océano”; a reflexionar sobre la disrupción de aquello que parece común, como la imagen de las bolsas de plástico inundando los mares; a considerar opuestos puntos de vista, de personas que están a favor y en contra del uso de bolsas de plástico en tiendas y supermercados; y, en definitiva, a promover que todos y todas participen en acciones sociales y resistan las injusticias inherentes a las relaciones de poder que hay en los textos. Creemos que enseñar este modo de leer y escribir es clave para la formación de la ciudadanía global.

## CONCLUSIÓN

La literacidad crítica se orienta a la acción, o no es crítica. O dicho de otro modo, creemos que la clase de ciencias sociales debe dirigir al alumnado hacia la reflexión y la acción, y este tipo

de literacidad ayuda a lograr este objetivo fundamental para la formación de una ciudadanía global. Porque, como decía Agarwal-Rangnath (2013, p. 136), si no hay posibilidad de acción social desde el aula de primaria, la literacidad en clase de ciencias sociales podría degenerar en un cierto cinismo. La acción, por tanto, resulta esencial para la educación para la ciudadanía desde el prisma de la literacidad crítica, que permite leer el mundo para poder leer la palabra.

Sólo unos alumnos y unas alumnas capaces de cuestionar el discurso, el relato, la imagen, el texto, con verdadero espíritu crítico, pueden dar el primer paso para la acción social y participativa, y construir, de este modo, una sociedad que no perpetúe injusticias sociales. La ciudadanía global reclama la literacidad crítica en clase de ciencias sociales, precisamente, para educar a personas libres, responsables y comprometidas para actuar en este mundo global.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social studies, literacy and social justice in the common core classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (1), pp. 51-63.
- Crockett, L., Jukes, I. y Churches, A. (2011). *Literacy is not enough: 21-st century fluencies for the digital age*. Corwin.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. En C. Lankshear y P. McLaren (Eds.), *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 367-377). New York: State University of New York Press.
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity, and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review* (52), pp. 175-186.
- Klemp, R., Hon, J. y Shorr, A. (1993). Cooperative literacy for the middle school: a learning strategy based approach. *Middle School Journal*, 24 (3), pp. 19-27.
- Knobel, M. (2007). Foreword. En L. Patel y T. W. Bean (Eds.), *Critical Literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Knoblauch, C. H., y Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- Lankshear, C., y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York : State University of New York Press.

- Lewis, M., Flint, A., y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, pp. 382-292.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., y Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. En M. Knobel, C. Lankshear, J. Coiro, y D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103-132). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: foundational notes. *Theory into Practice*, 51 (1), pp. 4-11.
- McDaniel, C. A. (2006). *Critical literacy : a way of thinking, a way of life*. New York: Peter Lang.
- Obenchain, K., y Pennington, J. (2015). *Educating for Critical Democratic Literacy: Integrating social studies and literacy in the elementary classroom*. New York: Routledge.
- Ogle, D., Klemp, R. M., y McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies : strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, Va. : ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, p. 97.
- Patel, L. y Bean, T. W. (2007). *Critical literacy : context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Quintero, E. P. (2009). *Critical literacy in early childhood education: artful story and the integrated curriculum*. New York: Peter Lang.
- Roberge, G. (2013). Promoting critical literacy across the curriculum and fostering safer learning environments. *What Works? Research into Practice Methods* (June).
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De N. Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada. Vol. II. pp. 277-286.
- Searle, C. (1998). *None but our words: critical literacy in classroom and community*. Philadelphia: Open University Press.
- Smith, A. y Hull, G. (2013). Critical Literacy and Social Media. En J. Avila y J. Zacher (Eds.), *Critical digital literacies as social practices. Intersections and challenges*. (pp. 63-84). New York: Peter Lang.
- Soares, L. B., y Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *Reading Teacher*, 63 (6), 486-494. doi:10.1598/RT.63.6.5
- Wallowitz, L. (2008). *Critical literacy as resistance: teaching for social justice across the secondary curriculum*. New York : Peter Lang.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94, 101-106. doi:10.1080/00377990309600190



# ¿QUÉ CONCEPCIÓN DE LA ACCIÓN CIUDADANA TIENEN LOS JÓVENES EN ESPAÑA? DECLARACIONES Y PROPUESTAS

Nicolás De-Alba-Fernández  
(ndealba@us.es)

Elisa Navarro-Medina  
(enavarro5@us.es)

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales  
Universidad de Sevilla

## LA IMPORTANCIA DE LA CONCEPCIÓN CIUDADANA

A través de la historia el concepto de ciudadanía ha ido adquiriendo diversas formas y características, pero no será hasta el siglo XVIII cuando cambie la concepción de política y, por tanto, de ciudadanía. Las revoluciones que se suceden en diferentes lugares del mundo, sobre todo la americana y la francesa, ofrecen no sólo deberes a los ciudadanos, sino también una serie de derechos.

Jares (2005, p. 89) define el concepto de ciudadanía como “una práctica histórica y socialmente construida, fundamentada en los principios de dignidad, igualdad y libertad, así como en los de justicia, participación, solidaridad, respeto, no violencia, derechos y obligaciones”. Sin embargo, los últimos cambios sociales, las modificaciones de los estilos de vida, las nuevas formas de relacionarse —tanto presencial como virtual— han provocado que las concepciones tanto teóricas, como prácticas de la ciudadanía hayan sufrido importantes variaciones. Para la Red Eurydice (2005)

*la noción de «ciudadanía responsable» lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social (p. 10).*

La educación cobra así una especial relevancia en el desarrollo ciudadano de la juventud y es que, tal y como afirma Cellier, la ciudadanía “no viene dada, se construye. Se adquiere a través de la educación familiar y escolar” (2003, p. 51, citado en Pagès y Santisteban, 2008, p. 4), tratándose de formar personas ciudadanas a partir de la educación. Igualmente, para Audigier (2002) la ciudadanía “no es un producto de la naturaleza, requiere una educación y una buena Educación Cívica es la que forma ciudadanos” (p. 1).



En este panorama, la enseñanza de la Historia, como una de sus finalidades básicas, debe enseñar a nuestro alumnado a comportarse como ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, capaces y competentes para llevar a cabo una acción ciudadana enmarcada en el ejercicio pleno de los valores democráticos. Tal y como reflejan Reimers y Villegas (2006), se trata de educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, desde una opción comprometida y crítica, posibilitando la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa.

## 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. 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). 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). Para dar respuesta a estas cuestiones se le exigía al alumnado la utilización de argumentos históricos que permitiesen fundamentar sus respuestas.

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 CONCEPCIÓN DE LA ACCIÓN CIUDADANA DE LOS JÓVENES: ALGUNAS DE SUS DECLARACIONES

Para poder dar respuesta a la concepción de la acción ciudadana de los jóvenes en España, se han analizado *trescientas noventa y seis respuestas* en las que el alumnado muestra su concepción ciudadana en torno a determinados temas que se le plantean a través de los supuestos. Tal y como hemos señalado con anterioridad, la enseñanza de la Historia debe ser útil para que los jóvenes participen activamente de la sociedad, para que tengan una postura y opinión justificada en relación a temas como el derecho al voto, la monarquía, la memoria histórica o la crisis económica. Así, la mayor parte de las anotaciones quedan recogidas en el nivel uno, con un 67,42% del total —doscientas sesenta y siete anotaciones—. Con un 29,80% —ciento dieciocho respuestas— encontramos el nivel dos, y sin llegar al 3% —con once anotaciones— el nivel tres.

Si nos detenemos en el estudio de cada uno de los niveles, comprobamos como el **nivel uno** queda representado por las respuestas de un ciudadano poco o nada comprometido con la realidad social que le rodea y los problemas que se le plantean. En general, plantea opiniones genéricas y poco elaboradas y argumentadas. Estas respuestas son especialmente comunes para la pregunta de la posibilidad de disminución de la edad de voto a los dieciséis años para fomentar la participación juvenil en la sociedad. La inmensa mayoría de las anotaciones están en contra de esta disminución, pero los argumentos utilizados para justificar esa negación no van más allá de respuestas como que “con dieciséis años no se es maduro”, “no piensan en política”, “no son conscientes, responsables” o “son influenciables” principalmente por su ámbito familiar:

*No, porque a esa edad no está maduro para decidir cosas importantes. Supongo que a esa edad no piensas en política. [P42: Tarr\_G\_Qui\_S2.txt - 42:2 (267:268)]*

*Yo creo que para nada. Porque es con 18 años y no tenemos mucha conciencia política, cuanto menos con 16. [P34: UPO\_G\_Nutri\_S1.txt - 34:2 (390:391)]*

Para algunos entrevistados, disminuir la edad del voto únicamente es para que los partidos políticos adquieran más votos, no llegándose a plantearse la posibilidad de que se puedan aprender las reglas de la democracia participando de ella:

*No. [¿Por qué?] Porque eso de bajar la edad es para que los gobiernos tengan más votos, porque le interesa en ese momento. [P31: Sev\_G\_Fis\_S1.txt - 31:3 (338:339)]*

De igual forma, también se oponen cuando se les plantea la posibilidad de aumentar la edad del voto a los veintidós, con la finalidad de que la juventud esté más formada y más

concienciada políticamente, pues les parece excesivo e innecesario. Señalan que con dieciocho años ya se está formado para elegir un partido político, sobre todo después de estudiar el bachillerato, aunque muchos de ellos confiesan que no saben a quién votar o no se interesan por la política. Asimismo, sus justificaciones a las respuestas son poco concisas, sin llegar a plantear cambios elaborados.

Contrariamente a estas respuestas, otro grupo de estudiantes plantea que el aumento en la edad del voto generaría que los jóvenes tuviesen más criterio político para su participación democrática. Para ellos, el hecho de esperar a los veintidós años supone que eres más adulto y maduro y, pese a que sus argumentaciones no son excesivamente elaboradas cuando se les pone en la tesitura de si eso no supondría perder derechos, argumentan que sería por el bien de la sociedad, porque en las elecciones verdaderamente se valorase la importancia del voto:

*Ahí estaríamos más formados. Yo con 18 años puedo decir que tengo ganas de votar y puedo votar, pero yo no sé de verdad cómo es el político, o sea que no tengo la cabeza tan desarrollada y tan maduro como para pensar eso. Yo creo que a más edad, más desarrollado estás y tienes la cabeza más amueblada. [P35: Sev\_G\_Ped\_S1.txt - 35:4 (286:289)]*

En cuanto al tema de la monarquía, las respuestas recogidas en este primer nivel recogen dos posturas opuestas. Por un lado, aquellos estudiantes que no les importa que España tenga monarquía y que, por lo tanto, no la suprimirían porque para ellos no es un tema relevante —no les motiva ni les interesa para pronunciarse—. No se cuestionan, por ejemplo, cómo sería un estado republicano o si el hecho de que la monarquía continúe o no tiene alguna repercusión social. Para estos estudiantes, no es necesario plantear ningún cambio dentro del sistema político porque no es una cuestión que repercuta en su día a día:

*Yo creo que no es prioritario. Yo no estoy a favor. Hay otras cosas más importantes, si al fin y al cabo no tiene tanto poder en mi día a día, si quiere estar que esté. [P47: Tarr\_G\_His\_Art\_S1.txt - 47:15 (379, p. 381)]*

Por otro lado, encontramos aquellos estudiantes que sí que plantean un cambio del modelo político, pero cuyas razones para ello son bastante genéricas y ambiguas, tales como que el papel del monarca lo puede hacer el presidente o cualquier otra persona. Para este grupo de alumnos, la monarquía es una institución que no comprenden, cuyo papel dentro de la sociedad española desconocen y, para algunos, un gasto económico que el Estado podría ahorrarse. Esto enlaza con el papel de representación y función simbólica que le atribuyen y, que a la vista de sus respuestas, no es tan importante como para mantener la institución en el futuro.

En cuanto a la temática de la memoria histórica, las respuestas del alumnado recogen tres posturas. Aquellos estudiantes que no saben pronunciarse, para los que ese no es un

problema actual y que, por tanto, las soluciones que ofrecen se basan en decir que, por un lado estaría bien, por las familias, pero por otro es mejor no remover el pasado, dejando claro que no son capaces de pronunciarse y que ante dos posibilidades de elección se sienten contrariados:

*La memoria histórica yo pienso que sí, por ejemplo si mi abuelo hubiese estado ahí en una fosa yo quisiera enterrarlo pues seguramente yo diría “yo quiero enterrarlo” pero también pienso que se le da mucho bombo. Que se explota mucho. Que también las cosas hay que dejarlas pasar y a lo mejor ahora hay cosas más importantes en las que centrarse que seguir dándole tantas vueltas a lo mismo, no sé y seguir ahí con el dedo en la llaga... [P38: UPO\_G\_Hum\_S1.txt - 38:22 (592:598)]*

Un segundo grupo de alumnos se posicionan en torno a que no deberían de desenterrarse las víctimas o de investigar en torno a la guerra civil argumentando que es mejor no remover el pasado y que las cosas deben quedarse como están. Para estos estudiantes, el tema de la guerra civil es algo pasado, que España ha superado y al que no hay que darle importancia, pues únicamente sirve para hacer más daño o para que las víctimas rememoren aquellos hechos traumáticos. Optan, por tanto, por una acción ciudadana en aras de evitar más conflictos y enfrentamientos políticos por causa de este tema.

En el último de los supuestos planteados, el referente a la crisis económica, encontramos a aquellos estudiantes que no son capaces de dar soluciones a la situación económica que vivimos, principalmente porque no les interesa el tema, les queda demasiado alejado y no creen que sus decisiones puedan tener algún tipo de influencia de mejora. Podríamos decir que están poco concienciados con este problema. Sin embargo, otros alumnos si son capaces de dar soluciones para la crisis económica aunque éstas son muy simples y encaminadas a mejorar la industria, el turismo, explotar los recursos propios, pero sin capacidad de proponer soluciones más elaboradas ni de plantear cambios del modelo socioeconómico:

*Se le puede dar mucha importancia, pues ya vemos en Almería todo lo que hay de agricultura, se le podría dar importancia y, por otro lado, ganadería, y tener también más en cuenta que tienen proyectos convincentes y proyectos de futuro, que no se les hacen mucho caso, y luego vemos que se van de Erasmus y los vemos en la tele, que triunfan y pensamos que pasa allí que no pasa aquí. [P15: Alm\_G\_Prim\_S1.txt - 15:30 (566:571)]*

Finalmente, en este nivel uno de la concepción de la acción ciudadana, encontramos aquellas respuestas que ofrecen propuestas económicas para solventar la crisis. Para un importante grupo de estudiantes, las mejoras económicas deberían ir destinadas a la educación y el desarrollo de las pequeñas y medianas empresas. Sin embargo, y al igual que ha ocurrido en todas las respuestas de este nivel, sus respuestas son bastante ambiguas y genéricas justificando que

la educación es importante y las PYMES son las que tienen que ayudar al país, sin entrar en demasiados detalles del cómo ni el porqué de fomentar estos sectores y no otros:

*Invertir un poco en la formación, en la educación, y en todo lo que está ahora de moda, por ejemplo, el medio ambiente, las energías renovables, y dejar de defender las energías nucleares. No sé, la ciencia.*  
[P20: Alm\_G\_Ing\_Agri\_S2.txt - 20:27 (552:554)]

El **nivel dos** de esta variable de concepción de la acción ciudadana queda representado con un 29,80% del total —ciento dieciocho anotaciones—, donde caracterizamos a un alumnado con una actitud ciudadana comprometida, con opiniones formadas sobre los problemas planteados y que, además, es capaz de plantear propuestas de solución realistas y acordes con la situación de la sociedad, sobre todo en torno a la necesidad de fomentar la educación como mecanismo de mejora política, económica y social.

*No, porque esto es un problema de educación, bajando la edad del voto no haces nada. Se tendría que educar a los jóvenes a pensar en política. Se debería profundizar en política en la enseñanza, porque yo, por ejemplo, soy un chico que me intereso mucho por la política pero la mayoría de mis amistades no tienen interés en esto.* [P50: Tarr\_Ing\_Elec\_Ind\_Aut\_S1.txt - 50:2 (272:276)]

Otras respuestas señalan la supresión de la monarquía basándose en el hecho de que el rey no ha sido elegido por el pueblo democráticamente. Plantean, por tanto, un cambio en el sistema político, pero no son capaces de establecer otro modelo o de dar características más concretas para ese cambio:

*Conforme va el país pues lo mismo sí, porque aquí la gente no... Pues sí, es que no entiendo por qué tienen que ser... el rey es un representante del estado, ¿por qué ese representante tiene que ir a dedo y no que lo vote el pueblo?* [P29: UPCT\_G\_Ing\_Civ\_S1.txt - 29:11 (381:384)]

En cuanto a las medidas que creen que mejorarían la economía, la diversidad de temas que los alumnos entrevistados barajan, oscilan entre promover las energías renovables, el turismo de calidad y eliminar los privilegios políticos:

*Empezar por ejemplo a explotar todo a un nivel mucho mayor, todo lo que son las energías renovables, ser pioneros en esas energías. Por ejemplo podría abrirnos muchas puertas con los países que están en pleno desarrollo ahora, países que están creciendo, podríamos invertir ahí. También exportar lo nuestro, nuestra cultura a otros países, no sé, tenemos el ejemplo del gigante asiático chino que se fija mucho en España, podríamos aprovechar y por qué no, vendernos un poco más.* [P 6: Ali\_G\_Rel\_Lab\_S1.txt - 6:31 (561:567)]

Finalmente, cuando se les pide que señalen las características que deberían de tener esas medidas económicas y se le ofrecen una serie de opciones, una amplia mayoría apuesta por la educación, pero no de una forma mítica como hemos visto en el nivel uno, sino fundamentada en que una población formada permite la mejora económica y el progreso de un país:

*Educación, pienso que hace falta mucha, que no toda la población llega a tener un nivel de cultura, para mí básico, mínimo, por eso lo que decía que la gente no entiende de política, no sabe lo que vota y no sabe a quién votar. La educación para mí es lo primero, sobre todo en un país desarrollado si no hay cultura si no hay educación el resto no me vale para nada. [P 6: Ali\_G\_Rel\_Lab\_S1.txt - 6:32 (574:578)]*

El **nivel tres** de esta variable de concepción de la acción ciudadana está representado con un 2,78% del total —con once anotaciones—, donde el alumnado demuestra a través de las respuestas a los supuestos, ser un ciudadano consciente de su realidad social, lo que le permite una actitud declarada de compromiso. Es el caso de las cuestiones que hacen referencia al derecho al voto. En algunas de las respuestas categorizadas en este nivel se recoge que no se debe disminuir la edad del voto a los dieciséis años porque existe una escasa preparación política de los jóvenes, principalmente debido a que el sistema educativo no les ha educado para ello y, por tanto, no pueden ser conscientes de la relevancia y repercusión que su voto puede tener para el conjunto de la sociedad:

*No, porque no creo que hoy en día exista una preparación para los jóvenes suficiente como para que ellos se vean implicados a nivel político y se sientan ciudadanos participativos. No por nada, porque en la actualidad yo creo que el sistema educativo, sobre todo el de secundaria, se está limitando a dar una serie de materias pero no se está preocupando por formar a pequeños ciudadanos que el día de mañana tengan que participar y relacionarse con su entorno. [P 8: Ali\_G\_His\_S1.txt - 8:2 (275:281)]*

Sin embargo, para otro estudiante, el hecho de disminuir la edad de voto mejoraría la implicación democrática de la juventud, en base a la idea de que se aprendería a ser democráticos, participando en ella:

*Yo creo que sí, porque les estás enseñando a participar participando y les estás haciendo que sean democráticos trabajando democráticamente. [P15: Alm\_G\_Prim\_S1.txt - 15:2 (300:302)]*

Igualmente, la concepción del alumnado en torno al mantenimiento o no de la monarquía deja patente una clara actitud de cambio. Las tres respuestas categorizadas en este nivel determinan que la monarquía podría eliminarse pero los argumentos utilizados son distintos. El primero de los alumnos señala que la monarquía debería someterse a votación, tal y como

se hace con los políticos, pues si bien se ratificó en la Constitución, la sociedad ha cambiado y tiene derecho a volver a decidir:

*Yo creo que esto tendría que ser en función de lo que queremos todos, si la mayoría vota y dice que no quiere... [¿Tú lo someterías a referéndum?] Yo creo que cuando se votó la constitución se decidió, si tú te leías la constitución sabías a quién votabas, pero ahora el censo de voto ha variado. Yo creo que cada 20 años se debería de votar y así el Rey sabría si lo está haciendo mal. No sé, es muy subjetivo, no se hará pero creo que sí que se debería tener en cuenta. Tal y como votamos al presidente creo que deberíamos evaluarlo para que él supiera si lo hace bien o lo hace mal. [P46: Tarr\_G\_Prim\_S1.txt - 46:19 (393:400)]*

En cuanto a la cuestión de la memoria histórica, las respuestas categorizadas en este nivel están de acuerdo en que debe de investigarse sobre ello, pero sin politizar el tema, ni como venganza entre bandos. Además, consideran que es necesario esclarecer estos trágicos sucesos por una cuestión de derechos humanos:

*Me parece bien que se recupere parte de la historia que se dio y no se vio, pero se tiene que hacer con cabeza, no se puede caer en la bajeza de tomarlo como una venganza contra uno u otro bando. Se tiene que mostrar la historia tal y como fue, por parte de ambos bandos, no solo que sean las fosas comunes de un bando republicano en Andalucía y se pretenda olvidar lo que pasó en Paracuellos, por ejemplo. Me parece que no se tiene que politizar, se deben de respetar ambas partes, porque son parte de la historia. [P 8: Ali\_G\_His\_S1.txt - 8:23 (471:477)]*

Finalmente, y en cuanto al planteamiento de mejoras económicas, las respuestas de este nivel dejan patente la necesidad de cambio en el modelo socioeconómico, de fomentar el bienestar social por encima del enriquecimiento de unos pocos. Recogen, además, un cambio del sistema capitalista a nivel estructural:

*Bueno es que yo tengo que confesar algo. Yo soy una persona que no es que desprecie, es que hace falta hacer unas reformas estructurales, de arriba abajo, en el sistema capitalista, no solamente en los países desarrollados. Porque aquí se está fomentando el desarrollo pero para el interés de 3 o 4 personas, un empresario, 3 banqueros y el político de turno que les da el favor. [P37: Sev\_G\_His\_S1.txt - 37:42 (449:453)]*

## CONCLUSIONES

Como hemos podido ver en las respuestas de los estudiantes, la concepción de la acción ciudadana descrita ha puesto de manifiesto que, si bien desde los planteamientos curriculares de la materia de Historia se señala como objetivo primordial su contribución a la formación



ciudadana y social de los estudiantes, nuestros resultados evidencian que esa concepción está en un nivel muy simple de desarrollo, con actitudes poco comprometidas y sin ofrecer soluciones con repercusión social. Además, buena parte de las propuestas que ofrecen son demasiado genéricas y ambiguas.

Muchas de las dificultades que encuentra el alumnado para comprender procesos complejos, como el desarrollo de la democracia, son fruto de la desconexión con la que se trabajan los temas históricos, esa parcelación del contenido presentado que dificulta la comprensión de la Historia como un proceso de permanente vinculación entre el pasado, el presente y un futuro deseable que está en construcción.

Estos datos nos llevan a plantearnos si los procesos de evaluación por los que ha tenido que pasar el alumnado estaban configurados para valorar este tipo de respuestas y no únicamente aquellas donde el estudiante haya memorizado unos datos históricos, sin conexión ni repercusión para su formación.

Sin embargo, creemos que la formación ciudadana que ofrecemos a nuestros jóvenes debería de ir vinculada al desarrollo de un alumnado consciente de los problemas que se le plantean y con una clara actitud de cambio ante ellos, principalmente con el fin de mejorar al conjunto de la sociedad a través del sufragio universal, el cambio del sistema político y económico y la consideración de algunos de los problemas sociales de España —en especial el de la memoria histórica—, como mecanismos de evolución social y mejora de los derechos humanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, 2-2002. Consultado el 10 de octubre de 2011 desde <http://www.jsse.org/2002/2002-2/france-audigier.htm>
- Eurydice (2005). *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa/MEC.
- 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, pp. 7-20.
- Jares, X. (2005). Reflexiones y propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 350, pp. 88-93.
- Navarro, 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.
- Navarro-Medina, E. y Martínez Valcárcel, 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 Fernández, F. F. García Pérez y Santisteban

- Fernández, A. (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. I, pp. 411-420. Sevilla: Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.) (2007), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. (Puede consultarse en <http://www.guiasensenanzas-medias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&nodo=2>)
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, pp. 90-107.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

# TRABAJO COOPERATIVO, VALORES SOCIALES Y “CIUDADANÍA GLOBAL”<sup>1</sup>

**Antoni Gavalda**  
antoni.gavalda@urv.cat

**Josep M. Pons-Altés**  
josepmaria.pons@urv.cat  
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia  
Grupo ISOCAC  
Universidad Rovira i Virgili

## INTRODUCCIÓN: LA “CIUDADANÍA GLOBAL”

Este trabajo parte de una percepción crítica del concepto de “ciudadanía global”, ya que desgraciadamente los mecanismos mundiales existentes para defender unos mínimos derechos sociales, civiles y políticos tienen una capacidad de actuación muy escasa. Podemos referirnos a “ciudadanía global” o “ciudadanos del mundo” (Cortina, 1997) si queremos remarcar la existencia de problemas de alcance planetario que deberíamos afrontar con planteamientos pensados en la misma escala, pero esto está muy lejos de ser una realidad.

No podemos defender la vigencia de una presunta ciudadanía “global” cuando ésta tiene escasísimos efectos prácticos y no existe ningún mecanismo efectivo para garantizar los derechos de cualquier habitante del mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, a pesar de representar un avance substancial también muestra claramente hasta qué punto ciertas manifestaciones internacionales tienen un componente básicamente retórico, en la medida que no concretan instrumentos para su aplicación.

Tal como argumentamos hace unos años (Pons, 2012), si creemos que la educación debe servir para formar futuros ciudadanos con capacidad crítica sobre nuestra sociedad, esta capacidad también debe afectar a los conceptos que utilizamos y a los presupuestos de los que partimos en nuestra docencia. Se trata de realizar un esfuerzo de precisión sobre las implicaciones del mismo concepto de “ciudadanía” que, en su definición clásica, implica una serie de derechos y deberes que en su materialización se restringen a “ciudadanos nacionales”. En la realidad y por mucho que nos pueda pesar, sólo somos ciudadanos en la medida que una estructura política (normalmente un estado o una unión de estados) nos reconoce como tales. Las limitaciones en sus derechos de muchas personas que no poseen la nacionalidad del país en el que residen nos lo recuerdan constantemente.

---

<sup>1</sup> 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. Los autores formamos parte del grupo de trabajo “Ensenyament i aprenentatge des dels valors cooperatius (EACOOOP)”: <http://eacoop.blogspot.com/es/>

En definitiva, sólo si erosionamos la soberanía de los estados en determinados ámbitos podremos empezar a avanzar con decisión hacia una cierta “ciudadanía global”. Y sólo en la medida que este objetivo empiece a ser una realidad tangible en la vida de las personas, en sus múltiples facetas, y también en la garantía de sus derechos y deberes, podremos ir más allá de discursos bienintencionados.

## VALORES Y TRABAJO COOPERATIVO

Para avanzar hacia una nueva “ciudadanía” que supere fronteras y prejuicios, el trabajo cooperativo en el ámbito escolar y los valores cooperativos en los que se sustenta (Pujolàs, 2008; Garaigordobil, 2003; Gavalda, 2000; Johnson, Johnson y Holubec, 1999) resultan una opción muy eficaz. Se ha constatado a menudo que la educación en valores —en nuestro caso, de carácter cooperativo— sólo es posible si se viven, y a esta afirmación añadimos que el trabajo cooperativo en las aulas sólo es viable previa la adecuada asimilación de dichos valores.

El trabajo desde la cooperación no se aprende de manera simplemente intuitiva o a partir de meras referencias teóricas, sino que debe incluir una práctica real y persistente. Valores cooperativos y trabajo cooperativo se convierten en una suerte de vasos comunicantes que debemos nutrir, y opinamos que el principal alimento debe proceder de la formación de los maestros, que deberían ser capaces de educar las actitudes mediante el dominio de las estrategias didácticas más adecuadas para cada circunstancia.

La cooperación se debe comprender como una acción premeditada para conseguir unos objetivos, donde una confluencia individual de intereses se une y queda supeditada a un interés común. No habrá trabajo cooperativo si no hay un grupo que busque la resolución de un problema, con sujetos que crean en esta forma de trabajar, que vean la utilidad de la suma de esfuerzos. El alumno, a partir de su individualidad, se integrará en la participación responsable y encarará su esfuerzo al beneficio del equipo.

En este sentido, Rosa Guitart (2001) ha insistido en la importancia de las actitudes, en la necesidad de valorar el respeto a la diversidad y a los principios de justicia, para educar en la solidaridad y el altruismo, para avanzar en la efectiva asunción de los valores cooperativos. En el ámbito educativo será imprescindible el convencimiento del maestro decidido a llevar a la práctica en las escuelas un plan de trabajo cooperativo, de manera que no se limite a una acción circunstancial, a una moda como otras. La escuela debe intentar que los alumnos perciban como normal el aprendizaje tanto desde una perspectiva individual como colaborativa y/o cooperativa.

Para conseguirlo, hay una serie de acciones prácticas que debería realizar el maestro en confluencia con el alumno, tales como potenciar la autoestima individual del alumno, marcar pautas de trabajo bien definidas y ordenadas, fomentar la participación, impulsar la construcción de un

discurso conjunto del grupo de trabajo, orientar en la gestión del tiempo y asumir los costes que cualquier trabajo cooperativo puede suponer, formar en el respeto a las reglas del grupo, fomentar la constancia, educar en la participación responsable o valorar las ideas e interpretaciones personales de todos los integrantes del grupo. De esta manera se va consiguiendo la cohesión necesaria del grupo para tomar todo tipo de acuerdos de manera cooperativa, y la predisposición hacia esta forma de trabajo supone la responsabilidad de un compromiso y el valor de la democracia. El verdadero éxito se consigue cuando todos los integrantes del grupo avanzan, cada uno con sus peculiaridades y limitaciones.

En el trabajo de corte individual el alumno visualiza parcialmente los logros que consigue pero no compara lo que los otros compañeros aportan, y por ello su aprendizaje es particular. En cambio, en el trabajo cooperativo el trabajo individual del alumno es visto por sus compañeros, aporta novedades que otros desconocen, escucha aportaciones, aprende a gestionar los tiempos de pensar antes de verbalizar una idea, contrasta propuestas, pregunta sin rubor aspectos que no acaba de entender, demanda más información ante un tema que le interesa, presta atención al desarrollo del tema sintetizando ideas para no repetirlas, amplía informaciones de otros compañeros, redacta escritos colaborativos y reformula cuestiones que deben mejorarse, entre muchas otras cuestiones. Así pues, esta manera de trabajar implica un mayor compromiso participativo y una relación más acorde con la demanda social.

El alumno debe poder comprobar, en la realidad y con la tutela del maestro, que el aprendizaje entre compañeros es más productivo y más enriquecedor. El maestro debe ser el principal catalizador de estas nuevas actitudes y valores de cooperación, y para ello debe tener una preparación adecuada para alentar el trabajo de carácter cooperativo. La experiencia de formación de maestros que a continuación presentamos pretende ir en la línea mencionada.

## **EXPERIENCIA, RESULTADOS Y PREGUNTAS DEL TRABAJO COOPERATIVO APLICADO**

A continuación presentamos el trabajo que se realizó en la Universitat Rovira i Virgili, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. El estudio se efectuó en el marco de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales II, de 4º curso de Educación Primaria, durante el curso 2014-2015. La investigación ha implicado movilizar veintiséis grupos de 3 o 4 estudiantes por grupo. Previamente, la clase había recibido formación cooperativa, sumado a lecturas de artículos seleccionados y la realización de un trabajo concreto sobre valores cooperativos.

El trabajo que se presentó al alumnado buscaba la comprensión de los tres grandes bloques del currículo de Primaria de Ciencias Sociales, para entender realmente lo que atesora. De cada objetivo se plantearon tres cuestiones de trabajo:

- comprender su significado, en un sentido amplio,
- presentar un título para facilitar una secuencia parcial de aprendizaje,
- y desarrollar la secuencia acorde con el título fijado.

La tarea se realizó en clase, con asesoramiento a los diversos grupos, y fuera del horario lectivo. El examen de las dinámicas cooperativas en clase se hizo con observadores externos, maestros especialistas vinculados al grupo de investigación. Estos observaban la dinámica del grupo con una pauta preparada: liderazgo, soluciones que los grupos daban al tratamiento de ideas divergentes, eficiencia en la organización, cohesión de grupo, forma de tomar los acuerdos, avances y retrocesos, etc.

Además se pasó una encuesta de valoración, respuesta por 88 estudiantes. La encuesta recogió la información siguiente:

- el total de las asignaturas de grado en las cuales se había hablado de trabajo cooperativo y el tipo de formación recibida (teórica, práctica o teórica-práctica),
- el porcentaje que ocupaba la materia trabajada de forma cooperativa en el conjunto de cada asignatura, y
- si la formación obtenida, en conjunto, la consideraban suficiente para aplicar dinámicas cooperativas en su futura dedicación profesional.

Los resultados obtenidos de la observación externa y del cuestionario fueron variados, en general bastante positivos, observándose algunas disfunciones.

De la observación externa del funcionamiento de los grupos cooperativos se sacaron una serie de conclusiones. Señalamos las más significativas.

- a. Se visualizó que los grupos necesitaron mucho asesoramiento en sus inicios. Y se constató que algunos grupos mostraron dificultades para asumir las tareas de trabajo cooperativo de forma autónoma. Se comprobó que los alumnos están formados con temor al error, y por eso reclaman con asiduidad la guía y coordinación del profesorado. En unos pocos grupos se observaron dificultades a la hora de organizarse, establecer objetivos, planificar tareas y revisar su propio funcionamiento.
- b. Se ha detectado que en la temporización de las primeras sesiones la ayuda entre sus miembros se da de forma bastante satisfactoria. Con todo, conforme el tiempo avanzaba y con el afán para resolver las actividades en los plazos establecidos, conllevó un reparto de tareas, en formato individual, con un nivel de discusión menor. Esta incidencia se apreció en el resultado final: la calidad de los trabajos de estructura cooperativa no puso de relieve los avances que los alumnos habían evidenciado en las primeras sesiones. Se constató que el trabajo cooperativo necesita más tiempo y una temporización más laxa.

- c. En el análisis de las dinámicas de trabajo se puso de manifiesto la existencia de grupos donde los roles de los individuos se ajustaban a las funciones asignadas. Con todo se detectaron liderazgos, los cuales, en algunos casos, incidieron positivamente y en otros no. Se observó que, en algunos grupos, se admitían ideas emitidas por el líder sin contrastarlas. Ello implicó, en unos pocos casos, que no existiese discusión reflexiva, sin posibilidad de ideas divergentes.
- d. Se observó que había grupos homogéneos con un alto sentido de la cooperación en el reparto de trabajo y en la mecánica de discusión de grupo. Por otra parte se ha detectado que alumnos adscritos a grupos con escala relación anterior tuvieron dificultades para el trabajo cooperativo, en cuanto a organización, ideas y trabajo. En este caso se ha visualizado que acostumbrados al sistema de trabajos en grupo, algunos no aportaban el plus de trabajo cooperativo, convirtiéndolo en un mero trabajo sumativo individual. Ello implicó, un trabajo de tutoría superior para mostrar que la individualidad, con ser necesaria, necesitaba del trabajo del grupo, para poder avanzar todos en la consecución de los objetivos.
- e. En la valoración del trabajo cooperativo en los alumnos del grado de educación Primaria, surgida del pase de las encuestas, se evidenció que éste era presente, de media, en sólo cuatro asignaturas del grado. La cifra, exigua, demostró que la práctica cooperativa no era generalizada. Ello se refrendó en que sólo un 52,3% del alumnado encuestado manifestó que la incluiría en su práctica docente, aspecto que demuestra que el trabajo individual ha primado sobre el trabajo cooperativo, que se está lejos de validar una práctica y que queda un largo recorrido de trabajo en un futuro.
- f. Se constató que en el ejercicio práctico, en una primera evaluación, la mitad de los grupos no llegó al mínimo exigido, en cuanto a tiempo previsto y nota obtenida. Una vez justificado y evaluado grupo a grupo, la mayoría de estos —un 85%— pidieron rehacer el estudio y una segunda evaluación, y la mejora fue significativa. Analizadas las causas se ha constatado que en la primera presentación el trabajo que se hacía en clase seguía las pautas de cooperación establecidas, mientras que en el trabajo externo éste se desvirtuaba y primaba el trabajo individual. La conclusión es que los primeros trabajos cooperativos, para que obtengan un buen resultado, deben realizarse mayoritariamente en clase.

Por lo expuesto y por estudios disponibles se detecta, de entrada, que el trabajo cooperativo está todavía en sus inicios, con las excepciones de rigor. Las respuestas al porqué cuesta de arraigar pasan por varios factores concatenados, que aquí sólo apuntamos:

- a. Uno es la escasa masa crítica desde la misma estructura de la universidad, de cómo formar profesionales de la enseñanza. La circunstancia de dar pautas sobre la enseñanza-aprendizaje sin activar casos prácticos, cooperativos, demuestra que la teoría de manual sin práctica



no solidifica ni las prácticas ni los saberes. Trasladado a los estudios profesionalizadores de Magisterio, el trabajo cooperativo con diversos métodos y con contenidos concretos debe formar parte de la estructura educativa.

- b. Otro factor es el temporal, en el sentido que trabajar de forma cooperativa conlleva dedicar más tiempo ya que los procesos son más lentos en aras de saberes más asumidos. Trasladado a la universidad implica que se debe trabajar más el dominio del tiempo, y que no sea el tiempo el que domine el proceso.
- c. El trabajo más extendido está basado en el formato individual frente al cooperativo. En los estudios de grado de Magisterio esta orientación debe ser corregida, reformulando la concepción de trabajo cooperativo atendiendo los logros del avance conceptual y procedimental que proporciona a todos y cada uno de los elementos del equipo.
- d. Otro elemento del porqué cuesta activar esta forma de trabajo tiene relación con los programas. Estos, a menudo rígidos, limitan la capacidad de innovar y de trabajar de manera diferente. Así, desde la universidad, se debería formar un profesional con criterio capaz de decidir qué contenidos aborda para conseguir una autonomía conceptual de los alumnos, ayudando a la consecución de procesos más que a la finalización de tareas.
- e. Hay que dar valor al proceso. Este no debe ser rutinario, de compromiso, y que se acaba cuando se entrega el trabajo y se pone una nota. Educar en valores cooperativos implica que los alumnos fijan objetivos realistas, que el reparto de tareas sea equitativo, que el nivel de compromiso sea asumible a las capacidades individuales, y que en su realización el diálogo debe ser una constante. Y reformular objetivos si es necesario, con ideas consensuadas. En todo este proceso la influencia del papel del profesor es primordial.
- f. Hay que dar el valor justo a la evaluación. Esta debe ser colectiva e individual. La nota de grupo debe valorar el desarrollo del proceso y el resultado que permita avanzar a todos y a cada uno, en medidas diferentes según sus capacidades. La individual debe valorar el trabajo realizado y la comprensión de las distintas aportaciones. Un grupo es cooperativo cuando todos han avanzado, en mayor o menor medida según la aportación inicial. Si el grupo entrega un trabajo y está en condiciones de explicar lo que ha realizado y lo que todavía hace falta, y argumenta como debería proseguir, creemos que ha progresado.

## CONCLUSIONES

Hemos comprobado que, a pesar de haber recibido una formación teórica con anterioridad, los estudiantes de Magisterio mostraron dificultades para activar un trabajo mediante estructuras cooperativas, para establecer objetivos realistas, para planificar tareas o para asumir responsabilidades compartidas, además de la existencia de participación desigual entre los integrantes de cada grupo a la hora de resolver las tareas planteadas. Aunque el estudiante

conozca unas determinadas estructuras de trabajo cooperativo, es difícil el éxito de la dinámica planteada si no hay una adecuada asimilación de los valores cooperativos.

En consecuencia, para ser efectivos en la formación de los futuros maestros es necesario introducir el trabajo cooperativo de manera práctica en algunas asignaturas, y ésta será la mejor estrategia para que luego lo apliquen en las escuelas. A partir de los modelos constructivistas, estamos persuadidos que a partir de la vivencia y del aprendizaje activo en la Facultad, nuestros alumnos sí podrán transferir las prácticas cooperativas a las aulas de educación primaria.

De igual manera que se acepta que el niño debe conseguir habilidades necesarias para leer y escribir, también debería ser igualmente aceptado que aprenda a interactuar con sus compañeros y que adquiera habilidades cooperativas para confrontar ideas, intercambiar información, modificar conceptos previos y compartir estrategias, aceptar puntos de vista diferentes, ayudar y recibir ayuda, solucionar problemas en grupo, desarrollar la capacidad de comunicación, etc. Y debemos recalcar que estas habilidades cooperativas no son innatas ni se desarrollan automáticamente, sino que deben ser trabajadas de la manera más eficaz posible.

Apostamos por un sistema de organización de tareas alejado de actitudes competitivas, donde todos los participantes se beneficien de la práctica colectiva fundamentada en la ayuda mutua. Pero difícilmente los futuros maestros podrán enseñar a trabajar de esta manera cooperativa si antes no lo han experimentado en la universidad. Aplicar esta forma de enseñanza-aprendizaje sólo en momentos puntuales, para necesidades particulares, no es suficiente para su comprensión adecuada.

Creemos que debemos partir de estas premisas, con la idea de base que educación no es transmisión sino participación. En balance, una escuela inclusiva es aquella que prepara para la vida a ciudadanos con determinados valores sociales bien asimilados. Si buscamos alumnos autónomos y con capacidad de reflexión y de toma de decisiones, el trabajo cooperativo debe entrar inexorablemente en las aulas de la mano de maestros que hayan recibido la formación teórica y práctica necesaria. Fomentar la individualidad facilita un modelo de sociedad pasiva propensa a dogmatismos. Fomentar el trabajo cooperativo implica educar individuos con capacidad crítica y de consenso, convencidos de las bondades de la participación y de la colaboración con otras personas. Una sociedad plural como la nuestra necesita precisamente estas actitudes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, pp. 14-17.
- Guitart, R. (2001). *El tractament de les actituds en el context escolar*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Pons-Altés, J. M. (2012). Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso. En N. de Alba, F. F. García y A. Santisteban (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (pp. 383-390). Sevilla: AUPDCS y Díada Editora.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

# EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TORNO A LA ÉTICA ANIMAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Laura Triviño Cabrera  
Universidad de Málaga  
laura.trivino@uma.es

## INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo tiene como finalidad presentar algunas experiencias de innovación docente sobre la introducción de la ética animal en la enseñanza de las Ciencias Sociales que hemos desarrollado en el Grado en Maestra/o en Educación Primaria, concretamente en la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*.

Este texto es una continuación al trabajo presentado en el apartado *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, bajo el título “Cuando los animales son los “otros”. Reflexiones en torno al especieísmo y su incorporación al currículo de las ciencias sociales, donde desarrollamos más ampliamente la ética animal, el concepto de animal como “otro” y su relación con la didáctica de las ciencias sociales.

## CONTEMPLANDO LA ÉTICA ANIMAL EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Desde que empezamos a impartir la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* tanto en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil (curso 2013/2014) como en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria (2015/2016) de la Universidad de Málaga, tuvimos presente que había que romper con el vigente currículum oculto e invisible en torno a la cuestión animalista. De ahí que dilucidamos las posibilidades que se abrían con esta asignatura para introducir la ética animal entre los contenidos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales; potenciando una de las competencias específicas de los módulos didáctico-disciplinares de la Orden ECI/3857/2007, apartado 5 sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales,

*“fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”.*

⇒ ÍNDICE

Tres tipos de trabajos académicos, acaecidos en el procedimiento de evaluación de dicha asignatura, permitirían contemplar los valores morales que se desprenden de la relación de los animales-humanos de los animales-no humanos: los ensayos individuales, los proyectos aprendizaje-servicio y las performances. Cabe precisar que la temática de dichos trabajos era totalmente libre, siempre y cuando, los asuntos a tratar tuviesen relación con los contenidos que tendrían que ser abordados en una asignatura como es la educación ciudadana: inmigración, racismo, sexismo, violencia de género, crisis económica y su repercusión en la educación, acoso escolar, etc. Es por ello que nos satisface señalar cómo desde el principio de curso y sin haber empezado los contenidos de la asignatura relacionados con la ética animal, parte del alumnado preguntaba insistentemente si podrían abordar en sus respectivos ensayos los temas relacionados con el maltrato animal.

A continuación, expondremos resumidamente, las estrategias y las metodologías que empleamos para el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales desde la perspectiva animalista; para finalizar, dando a conocer los trabajos resultantes de las propuestas de diferentes problemáticas que pudieran ser contempladas en la enseñanza de las ciencias sociales.

## ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS PARA ABORDAR LA EDUCACIÓN CIUDADANA DESDE UNA PERSPECTIVA ANIMALISTA

En primer lugar, quisiéramos precisar que los planteamientos de los trabajos, tanto individuales como grupales, demandados al alumnado para superar la materia; tienen su origen, no solo en experiencias personales, sino también, en debates y actividades surgidas durante el desarrollo de la asignatura. Una de las actividades que determinó los temas de los trabajos desde la perspectiva animalista fue la búsqueda de información, de manera individual, sobre acciones sociales colectivas que hubiesen logrado cambiar una situación injusta y discriminatoria. Por tanto, para plantear la ética animal en la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, era imprescindible contar con una metodología activa-participativa, fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo, y dar a conocer métodos para abordar diferentes tipos de proyectos educativos que podrían ser trasladados a los centros escolares.

En cuanto a la metodología aprendizaje-servicio (ApS), “movimiento pedagógico que combina trabajo académico y compromiso con la comunidad” (Batllé, 2014), dado que era la primera vez que se acercaban a proyectos de este tipo, durante el desarrollo de la asignatura varias sesiones prácticas fueron dedicadas a la explicación del ApS y la estructura de los proyectos que aplican esta metodología. En relación al esquema del proyecto, nos basamos en la estructura propuesta por Roser Batllé (2013), dividido en 12 apartados y de unas 10 páginas aproximadamente:

1. Sinopsis y ficha técnica.
2. Antecedentes.
3. Necesidad social.
4. Objetivos de aprendizaje y vinculaciones curriculares.
5. Objetivos del servicio.
6. Trabajo en red.
7. Actividades.
8. Reflexión y evaluación.
9. Celebración.
10. Difusión.
11. Calendario.
12. Recursos necesarios y presupuesto.

Las sesiones dedicadas al ApS estuvieron reforzadas con la asistencia a las *I Jornadas de Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía Democrática. Innovación docente en Ciencias Sociales para una Ciudadana del siglo XXI*, impartidas por Roser Batllé, los días 26 y 27 de noviembre de 2015 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, dentro del Proyecto de Innovación 13-116: *Aplicación de la metodología Aprendizaje Servicio en la docencia universitaria. Propuesta de Innovación Docente para una Educación Ciudadana de Docentes del siglo XXI*. Los tres documentos principales que sirvieron al alumnado para elaborar sus propuestas de aprendizaje-servicio fueron:

- Batllé, R. (2014). Aprendizaje-servicio. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, pp. 49-77.
- Batlle, R. (coord.) (2013). 60 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. San Sebastián: Fundación Zerbikas.
- Cusí, A., Vila, B. (2013). Proyecto simulado. Proyecto de Aprendizaje-servicio. Kilómetros de solidaridad con los niños de Níger. Save the Children.

En segundo lugar, debemos precisar que un segundo trabajo grupal donde se potenciaba el aprendizaje colaborativo, estaría basado en la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, “estrategia de enseñanza/aprendizaje [...]” (Solaz-Portolés, Sanjosé López, Gómez López, 2011, pp. 178-179). Partiríamos de exponerles al alumnado que tendrían que crear una performance, en grupos, que plantease el fomento del pensamiento crítico a quiénes vieran dicha actuación. Por tanto, la idea era partir de un determinado problema surgido en el contexto capitalista y global; para ello, seguiríamos los siguientes siete pasos, basados en Moust y colaboradores (2004, citado en Solaz-Portolés, Sanjosé López, Gómez López, 2011, p.180).

1. Clarificar términos y conceptos desconocidos del enunciado del problema. En este primer paso, se explicarían los conceptos sobre pensamiento crítico y las performances en su contexto artístico actual.
2. Definir de manera precisa la situación problemática planteada. El primer paso era determinar cuáles son los problemas actuales que más les preocupaban como ciudadanos y ciudadanas.
3. Analizar el problema: generar una *brainstorm* o lluvia de ideas de explicaciones y/o hipótesis. En ocasiones puede ser necesario en este punto buscar información. Mediante un mural, debían expresar todas las ideas que les iban surgiendo en relación a los temas que habían apuntado previamente.
4. Formular los objetivos de aprendizaje (aprendizaje autodirigido). Tanto este punto como el apartado quinto, se plasmarían en la actividad performativa, donde estudiantes reflejarían la problemática sobre el consumo alimenticio de animales.
5. Rellenar las lagunas de conocimiento mediante el estudio y la búsqueda de información adecuada.
6. Compartir los conocimientos adquiridos con los compañeros del grupo, evaluar la idoneidad de conocimiento de aprendizaje, y la importancia de los procesos que se llevan a cabo. La performance sería presentada públicamente en clase, de manera que propiciaría el debate, el intercambio de ideas; así como la realización de un cuestionario de valoración, por parte del alumnado sobre la performance presentada.

## RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA DE UNA EDUCACIÓN CIUDADANA DESDE LA PERSPECTIVA ANIMALISTA

En este apartado, quisiéramos exponer los resultados de la aplicación de dicha metodología y por ende, los diferentes trabajos presentados y el interés manifestado por el alumnado hacia la inclusión de la ética animal en la educación ciudadana.

Empezaremos hablando de los trabajos individuales, esto es, los ensayos. De los cincuenta y cinco ensayos presentados, doce de ellos estuvieron dedicados a la situación de los animales, casi un 25% abordaron esta problemática que por ende, se mostraban de gran interés para el futuro profesorado. Todos los trabajos se manifestaron en contra del maltrato animal y de festividades como la tauromaquia, salvo en un caso, en el que se defendían las corridas de toros por cuestiones económicas y por considerar que se trataba de arte. Los títulos fueron los siguientes:

- *Todas las cosas que nunca te dije. Relato sobre el maltrato animal.*
- *La mirada del abandono.*



- *Es nuestro deber empatizar con los animales: son seres como nosotros.*
- *El maltrato animal.*
- *La Tauromaquia. El Maltrato del Arte.*
- *Arte Salvaje.*
- *El cáncer en el plato. “La carne roja aumenta las posibilidades de cáncer colorrectal”.*
- *¿Qué le está pasando a nuestro planeta?*
- *No al maltrato animal.*
- *El maltrato sale barato: ¿Cuánto vale la vida de un animal?*
- *Maltrato animal.*
- *Son seres vivos como nosotras/os, ¿por qué no les permitimos ser felices?*

El alumnado, a través de sus ensayos, mostró preocupación por las siguientes relaciones entre “humanos y animales”, establecidos por Blasco (2011, p. 22, citado en Soutullo, 2012, pp. 2-3).

- Cría y sacrificio de animales para consumo (carne, uso de pieles, etc.).
- Cautiverio de animales fuera de sus ambientes naturales (zoos, parques, etc.).
- Deportes (caza, pesca, etc.).
- Experimentos con animales.
- Animales de compañía.
- Animales usados en trabajos (guarda, carga, tiro, etc.).
- Espectáculos con animales amaestrados (circos, acuarios, etc.).
- Espectáculos con agresiones a los animales (toros, peleas de gallos, etc.).
- Tratamiento de las plagas (ratas, conejos, insectos, etc.).

Con respecto a las performances propuestas, de once proyectos, uno de ellos estuvo dedicado al especieísmo, concretamente al vegetarianismo y veganismo. Esta performance consistió en que el alumnado, en fechas próximas a las fiestas navideñas se disfrazaban de cerdos y mostraban a los viandantes, muñecos bebés envueltos en color rojo, imitando a la sangre, como si estuviesen vendiendo lechones, invirtiendo los papeles que pueden verse en una carnicería cuando carniceros y carniceras se disponen a vender los bebés de la cerda. Dicha performance fue llevada a cabo en el muelle 1 del centro de Málaga capital y pueden visualizarla en el siguiente canal de youtube dedicado a nuestra asignatura “Citizenship Education and Human Rights” (2015). El grupo de estudiantes explica su trabajo de la siguiente manera:

*En primer lugar hemos querido transmitir un mensaje en el cuál nosotros nos ponemos en el lugar de los animales buscando ver la reacción de la sociedad, básicamente ha consistido en disfrazarnos como “cerdos” y vender “carne humana”. Con esta performance hemos querido dar un mensaje, el cual era*

*darle un giro a lo cotidiano de ver como los humanos vendemos la carne animal y sobre todo el trasluz de ese maltrato que sufren muchos de ellos para que nosotros podamos alimentarnos.*

Por último, cuatro fueron los proyectos aprendizaje-servicio que se centraron en la necesidad de abordar la problemática animalista:

- *Hay que dejar huellas, no heridas.* Estudiantes de primero y segundo de Educación Primaria pasarán por varias fases para ser conscientes de la problemática en relación al maltrato y el abandono animal, hasta llegar a ser ellos/as mismos creadores de su propio conocimiento y concienciar al alumnado de 5º de Educación Primaria. En este trabajo, para su exposición en clase, el grupo planificó la visita a nuestra Facultad de Ciencias de la Educación de un perro con leishmaniosis de la Sociedad Protectora de Animales y de Plantas de Málaga. Finalmente, el perro fue adoptado y el grupo-clase de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, tuvo conocimiento de la situación de dicho perro, no solo durante la exposición del proyecto aprendizaje-servicio, desde su historia de abandono, hasta su situación en la protectora; sino también, su feliz desenlace posterior en el campus virtual de la asignatura, siendo adoptado por una familia.
- *Sufrir por ocio es negocio:* sitúa al alumnado de 6º de Educación Primaria como protagonista de un cambio en las tradiciones y costumbres que maltratan a los animales, como es el caso de Fuengirola y la situación de los caballos utilizados para transportar a turistas y pasan innumerables horas expuestos al sol sin ninguna protección. El proyecto consistiría en que el grupo-clase lograra que el ayuntamiento acabara con esta situación.
- *Por un bien común:* centrado en la concienciación del alumnado de 6º de Educación Primaria sobre el maltrato y el abandono animal; y la adquisición de conocimientos básicos sobre la situación de los animales y la visita a una protectora.
- *Ellos también merecen una oportunidad.* Proyecto destinado a que el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria se implique en el problema del vecindario con respecto a los animales abandonados. El alumnado, guiado por el profesorado, construiría comederos y refugios para los animales.

## RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS PARA INCORPORAR EL ANIMALISMO EN EL CURRÍCULUM DE CIENCIAS SOCIALES

Son numerosos los recursos y materiales didácticos que hemos ido empleando en las asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, por lo que nos limitaremos a señalar los más relevantes.

Uno de los recursos audiovisuales más relevantes es la proyección del cortometraje *Un chico y su perro* (Cultura Diversa, 2014), que nos sirve para analizar la relación afectiva entre los animales-humanos y los animales-no humanos, así cómo se afronta la relación entre discapacidad, perros e infancia, y los valores que de esta relación se desprende en el tema 3 “Los valores cívicos y la igualdad de género en la sociedad democrática” de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En cuanto al argumento del cortometraje, que logra conmover a la mayor parte del alumnado cuando se visualiza en el aula, se trata de cómo una familia cuyo hijo de siete años, Owen Howkins, decide adoptar a un perro de gran tamaño, al que llamarían Haatchi, que había sido atado a las vías del tren y por consiguiente, habían tenido que amputarle una pata. Pronto se establece una relación profunda entre perro y niño, quien padece el síndrome Shwartz-Jampel. Owen, poco a poco, va ganando confianza en sí mismo, gracias a afrontar su día a día con su perro, quien, a su vez, también debe superar y adaptarse a su discapacidad. De manera que Haatchi, también de la misma forma, gana esa confianza que no había conseguido adquirir con ninguna otra familia que quiso adoptarlo después del maltrato al que se vio sometido (Cultura Diversa, 2014).

Por otro lado, cabe destacar aportar materiales educativos que aborden las diferentes cuestiones sobre el animalismo. Dado las complejidades de encontrar unidades didácticas que contemplen el respeto a los animales, tendremos que recurrir a asociaciones y movimientos sociales, como por ejemplo, ANAA (Asociación Nacional Amigos de los Animales), que cuenta con tres manuales prácticos: para educadores/as de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. También es de destacar, la unidad didáctica “¿Tienen derechos los animales?” elaborada por el Grupo de Investigación de Historia de la Filosofía de la Universidad de Almería y *Derecho y deberes de los animales* (2002) de Mercé Arágena. Asimismo, son notorios los cuentos infantiles y textos literarios como *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (1914).

Otros aspectos a contemplar son el análisis, la discusión y el debate sobre películas y series animadas y no animadas cuyos protagonistas son los animales: *Carlitos y Snoopy* (2015), *Las aventuras de Tintín* (2011), *Babe, el cerdito valiente* (1995), *Siempre a tu lado. Hachiko* (2009), *Nacida libre* (1966), *Lassie* (2005), *Rebelión en la granja* (1999), *Gorilas en la niebla* (1988), *El Rey León* (1994), *Bambi* (1942), *Liberad a Willy* (1993)...

También quisiéramos hacer hincapié en el proyecto desarrollado por César Bona y su alumnado, bajo el título “Children for Animals”, apoyado por Jane Goodall, que pretende convertirse en una red de educadoras y educadores a nivel mundial que trabajen juntos por la defensa de los animales, donde sean protagonistas las niñas y los niños. En el caso del alumnado de Bona, crearon una sociedad virtual de animales denominada *El cuarto hocico* (2011). Nos gustaría señalar la siguiente idea del proyecto que entronca con los movimientos que denuncian el especieísmo,

*Dada la afinidad de los niños con los animales, el respeto hacia los animales es un punto de partida para el desarrollo de la empatía hacia todos los seres vivos, independientemente de su raza, sexo, ideología o especie. Al mismo tiempo, se fomenta en ellos el ejercicio de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que les permitan mejorar el mundo en el que viven de forma práctica y efectiva (Children for animals, 2011).*

Asimismo, nos gustaría mencionar la importancia de dar a conocer en el aula el proyecto Gran Simio, “rompiendo la barrera de la especie para alcanzar la equidad más allá de la humanidad” y proyecto Cetáceo Libre.

Por último, otro de los aspectos a tener en cuenta, es la creación de material por la propia profesora. Como ejemplo, tendríamos la elaboración de textos que permitan observar la necesidad de vincular nuestro papel como ciudadanía y nuestra relación con los animales, y todos los valores y los contravalores que se generan de esa relación que repercuten en la vida cotidiana: la vida y la muerte, la familia, la enfermedad y la salud, la discapacidad, los prejuicios, el “adulto-centrismo”, las relaciones intergeneracionales y la empatía. Véase el siguiente ejemplo:

*Llegaste en un momento difícil para nuestra familia, en un proceso de “desestructuración”, como normalmente denominaban a las familias cuyos padres y madres se separaban; pero rápidamente, conseguiste tener tu propio espacio y un papel preponderante en las decisiones vitales que iban sucediendo en nuestro hogar. Nunca te quejaste de nada y siempre estuviste a nuestro lado, en lo bueno y en lo malo, en las alegrías y en las tristezas. Nunca te gustó quedarte solo pero lo aceptabas y nos esperabas con muchísima paciencia, sin rencores. Nunca esperaste grandes regalos, para ti, el mejor regalo era estar a nuestro lado. Pasaron los años y pese a que siempre, pensábamos e intentábamos prepararnos para ese dramático día, tú nos diste una última lección de vida y quizás la más trascendental que cambió nuestra forma de pensar y afrontar el difícil camino de ser humano y nuestra relación con quienes no lo son. Enfermaste y dieron por hecho que al ser algo mayor, no merecía la pena, buscar otras alternativas. Siempre, nos posicionamos a favor de la eutanasia, pero en ese momento y viendo tu fuerza de voluntad, de repente, la familia se reunió, nos miramos, sobraron las palabras y determinamos que se debía apostar por la vida. Tras buscar un especialista, se llegó a una decisión que perduraba tu vida pero la modificaba al mismo tiempo: ya te quedarías con una patita menos.*

*Pero si ese trámite fue duro, aún fue más incómoda y peculiar la reacción del barrio. Las ancianas gritaban al verte pasar: ¡Madre mía, no puede ser, no lo quiero ver! Los ancianos, alguno que otro despistadillo, decía, ¡anda, como yo, cojito! Las niñas y los niños continuamente me preguntaban: ¿es mágico?, ¿cuándo le crecerá la pata? Y tras las preguntas, venía la imitación, Ñaña solía pasear aguantando estoicamente que una niña continuamente intentase imitar sus andares. Lo más sorprendente y que hizo plantearme la cuestión sobre los prejuicios que tenemos hacia las personas: dos hombres con problemas de drogadicción paseaban por el barrio, de repente, uno se paró y le dijo a su amigo: ¡Killo, ves eso, ves*

*a ese perro y a su dueña, eso es amor, eso es lo que realmente significa el amor! Sí, así era, el amor, el cariño, la responsabilidad, la empatía, la implicación, nos movió a pasar por eso, a luchar hasta el final, porque así, él nos lo hizo saber. Ñaña, ya no estás aquí, pero donde quiera que estés o no, fuiste, eres y serás nuestra familia.*

## CONCLUSIÓN

A través de los dos trabajos expuestos en este volumen, hemos querido manifestar nuestro interés por ampliar el concepto de alteridad hacia los animales y cómo afrontamos esta reivindicación en nuestras clases. En una asignatura como *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, también deben contemplarse la cuestión sobre los Derechos de los Animales. La sociedad empieza a demandar una aproximación hacia *esos otros*, hacia las especies animales no humanas. Es por ello que es crucial generar un mayor número de debates desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre nuestra actitud hacia los animales. Nuestro próximo reto es convocar asambleas con el grupo-clase en el que el alumnado pueda comentar su propia experiencia puesto que tras leer detenidamente sus ensayos, se percibe una concienciación y una sensibilidad que a su pesar no han adquirido en la escuela y sus ganas de afrontar estos temas en el ámbito universitario. Extraemos un fragmento del ensayo titulado *Es nuestro deber empatizar con los animales: son seres como nosotros* realizado por un alumno de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, en el que se observa su experiencia en relación a esta cuestión:

*En el presente documento quiero realizar una denuncia a modo personal de la crueldad con la que las personas tratan a los animales en nuestra sociedad, tanto consciente como inconscientemente. Esta idea nace de una experiencia personal en la que, cuando tenía unos 10-12 años fui al campo con mi familia y vimos cómo había un perro colgado de un árbol, esa imagen a mí me impactó mucho y desde ese momento siempre he sentido empatía con los animales, y he querido siempre tener y proteger a los animales (Manuel Castro Urbano, 2015).*

Pero quizás, lo más importante es que la introducción de la perspectiva animalista no solo cumple las expectativas y los intereses del alumnado, sino que permite concienciar a estudiantes que no pensaban que la ética animal y los problemas en torno al maltrato y el abandono animal fueron tan dramáticos y merecieran la atención de la ciudadanía y la necesidad de una justicia hacia la indefensión y la crueldad que soportaban los animales no humanos. Por tanto, estamos ante la necesidad de la concepción de las ideas previas del alumnado porque para muchos/as de ellos/as, era una de las cuestiones más relevantes como ciudadanía; pero también,

era fundamental desmontar ese currículum invisible para estudiantes que no habían tenido en cuenta esas problemáticas. Estábamos ante un proceso enseñanza-aprendizaje que tenía como meta, la concienciación animal y empatía animalista.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAA. Asociación Nacional Amigos de los Animales (2009). Manual Práctico para Educadores de Segundo Ciclo Infantil. Accesible en: <http://www.anaaweb.org/para-los-padres-y-educadores/manuales-para-docentes>
- ANAA. Asociación Nacional Amigos de los Animales (2009). Manual Práctico para Educadores de Primaria. Accesible en: <http://www.anaaweb.org/para-los-padres-y-educadores/manuales-para-docentes>
- ANAA. Asociación Nacional Amigos de los Animales (2009). Manual Práctico para Educadores de Secundaria. Accesible en: <http://www.anaaweb.org/para-los-padres-y-educadores/manuales-para-docentes>
- Aranega, M. y Delgado, J. F. (2002). *Los derechos y deberes de los animales*. Barcelona: Edebé.
- Batlé, R. (coord.) (2013). 60 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. San Sebastián: Fundación Zerbikas. Accesible en <http://www.zerbikas.es/guias/es/60.pdf>
- Batlé, R. (2014). Aprendizaje-servicio. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, pp. 49-77.
- Bona, C. (2016). Children for Animals. Accesible en: <http://www.childrenforanimals.es/>
- Bona, C. (2016). “El cuarto hocico” [Blog]. Accesible en: <http://elcuartohocico.blogspot.com.es/>
- Castro Urbano, M. (2015). *Es nuestro deber empatizar con los animales: son seres como nosotros*. Ensayo para la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Curso 2015 / 2016. Universidad de Málaga. Trabajo inédito.
- Citizenship Education and Human Rights (2015). Empatizar con los animales no humanos. Accesible en: <https://www.youtube.com/channel/UCnGOPAxD5BFkfhIVf2yxjDQ>
- Cultura Diversa (2014). Un chico y su perro. Accesible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ENPqErNr1G4>
- Cusí, A. y Vila, B. (2013). Proyecto simulado. Proyecto de Aprendizaje-servicio. Kilómetros de solidaridad con los niños de Níger. Save the Children. Accesible en: <http://didactica-ciencias-sociales.org/participacion-comunicaciones-y-posteres/>
- Ética animal (2016). [Página Web]. Accesible en: <http://www.animal-ethics.org/es/>
- Grupo de Investigación de Historia de la Filosofía de la Universidad de Almería (2010). ¿Tienen derechos los animales? Grupo de Investigación de Historia de la Filosofía de la Universidad de Almería. *Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, p. 131.

Jiménez, J. R. (1914). *Platero y yo*. Madrid: Cátedra. 14ª Ed. 2005.

Orden ECI/3857/2007. Competencias específicas del Grado de Educación Primaria.

Proyecto Cetáceo Libre (2016). Accesible en: <https://sites.google.com/site/cetaceolibre/>

Proyecto Gran Simio-España (2016). Accesible en: <http://proyectogransimio.org/>

Solaz-Portolés, J., Sanjosé López, V. y Gómez López, A. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado.

*Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 177-186.

Soutullo, D. (2012). El valor moral de los animales y su bienestar. *Puerta Abierta*, 221 y 222.



# LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: RETOS Y POSIBILIDADES PARA EL FUTURO

Joan Pagès Blanch  
GREDICS-UAB  
joan.pages@uab.cat

*¡Agrupémonos todos,  
en la lucha final!  
El género humano  
es la Internacional*

En educación muy a menudo nos dejamos llevar por ciertas tendencias que consideran que cambiando los nombres cambian las cosas. Con toda seguridad esto funciona en los mercados, forma parte de la lógica neoliberal que nos invade. Pero sabemos, por la experiencia y por la investigación, que no funciona en educación y mucho menos cuando nos referimos al currículo y a la enseñanza de las Ciencias Sociales y de sus disciplinas. La continuidad de contenidos y de metodologías supera por goleada a los cambios y a las innovaciones, a pesar del tesón con que algunos insistimos una y otra vez en la necesidad del cambio, de la innovación y de una formación del profesorado en consonancia con nuestros deseos de fomentar una práctica reflexiva y un profesorado crítico. Hemos hecho pequeños avances, lentos, muy lentos que nos predisponen a seguir adelante a pesar de las resistencias y de las incomprensiones.

Soy de los que creo que estos cambios, a no ser que vengan avalados por los resultados de investigaciones suficientemente contrastadas, no deberían hacernos perder de vista la función principal de la escuela, al menos en su etapa obligatoria. El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro. Por tanto, creo que la formación de la ciudadanía global debería ser un problema de todas y de cada una de las áreas del currículo y, por supuesto, de la política educativa y curricular. Creo, además, que las enseñanzas y los aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía democrática han de ser objeto de la práctica y de la convivencia cotidiana aún antes que objeto de la predica en las aulas y de su posterior evaluación. La coherencia entre la vivencia y el discurso es clave si queremos formar a nuestro alumnado en los principios de la ciudadanía democrática y le queremos capacitar para participar activamente en la construcción de su mundo con las demás personas.

La educación para la ciudadanía global sigue siendo un proyecto, una utopía. Sólo algunos colectivos docentes minoritarios y los servicios educativos de algunas ONGs, están proponiendo

[↪ ÍNDICE](#)

cambios y transformaciones curriculares y desarrollando materiales útiles para un enfoque centrado en la Educación para una Ciudadanía Global.

A pesar de ello, creo que cada vez es más urgente y necesario educar a nuestros niños y a nuestras niñas, a nuestra juventud desde una perspectiva que les sitúe en el mundo y, en consecuencia, que pueda ayudarles a tener una consciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales, es decir ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Quien suscribe esta ponencia ha trabajado, con mayor o menor fortuna, en el tema desde prácticamente los orígenes de su profesión como docente y como didacta de las Ciencias Sociales. Los propósitos de las propuestas y de los materiales elaborados, solo o con otros colegas, han pretendido presentar el mundo como una globalidad y a los seres humanos que lo integran como una unidad con derechos y deberes comunes. Han puesto el énfasis en señalar que los seres humanos de cualquier lugar del planeta ríen y lloran de la misma manera, se reproducen y mueren biológicamente igual, se alimentan, se comunican, viven en un lugar, se protegen de la naturaleza e interactúan con ella, se organizan, etc., etc., pero lo hacen de manera distinta generando esto que hemos denominado cultura. Esta cultura, como es obvio, siempre será en plural y siempre reflejará la diversidad de respuestas a los problemas comunes de la humanidad.

El éxito ha sido más bien escaso aunque no por ello hemos dejado de insistir en este enfoque, enfrentándonos a los enfoques nacionalistas y eurocéntricos existentes y resistentes al cambio y a la realidad que han vivido las jóvenes generaciones de alumnos y alumnas al menos desde el final de la II Guerra Mundial. Una realidad que, cómo señaló, Lester R. Brown, en 1979, no consiguió los éxitos deseados: “los estudiantes de ayer —los adultos de hoy- han demostrado estar pobremente preparados para los tipos de problemas con los que se enfrenta el mundo actual”. En mi opinión, las palabras de Brown siguen siendo válidas hoy, casi cuarenta años después, como podemos comprobar diariamente. Ciertamente que hay situaciones, que a modo de brechas en el sistema mundo neoliberal, nos hacen ser optimistas. Pero hará falta mucha más educación para intentar pasar de un mundo global a manos de los intereses de la economía a un mundo global a manos de los intereses de la ciudadanía. De un mundo sin fronteras económicas a un mundo sin fronteras políticas. De un mundo en el que el comercio es libre a un mundo en que las personas circulan con mayor libertad, si cabe, que las mercancías y el dinero.

## ¿QUÉ ENTIENDO POR EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL?

No voy a entrar en profundidad en este aspecto pues considero que ya ha sido muy tratado tanto en este Simposio como en la rica, amplia y heterogénea literatura existente. En una tesis

reciente, Carolina García (2016) revisó los distintos enfoques existentes de ciudadanía y de educación para la ciudadanía. En relación con la *ciudadanía global* afirma, siguiendo a Davies (2006) que es un propuesta “que busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía —cívica, política, social y cultural—, para lograr la igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A esto se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de la formación de una identidad escalonada, que incorpore los distintos niveles de permanencia: comunitaria, local, nacional y global (L. Davies, 2006)” (García, 2016, p. 50). Posteriormente, analiza las diferencias entre la *educación ciudadana cosmopolita* —“una educación [...] [que] debe superar los límites del estado nación, romper con la identificación entre ciudadanía e identidad nacional y promover una ciudadanía orientada hacia la comprensión entre las personas, a través del conocimiento y la valoración de los Derechos Humanos” (p. 55)— y la *educación ciudadana global o educación para la ciudadanía*. El objetivo de esta educación es, según esta autora, “sintetizar el aporte” de la educación patriótica y de la educación cosmopolita: “promover la unidad de la comunidad nacional a partir de la diversidad que la caracteriza [...], promoviendo el desarrollo de identidades escalonadas —comunitaria, local, nacional y global— que estimulen al mismo tiempo, el sentido de pertenencia comunitaria y el compromiso que requiere para promover la justicia social y para fortalecer la estabilidad del sistema democrático, tanto a nivel nacional como internacional” (García, 2016, p. 57).

Tal vez las palabras de Paulo Freire cuando expone sus relaciones entre su mundo y el mundo nos ayudarán a entender esta síntesis entre ambos enfoques:

“Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quando mai enraizado na minha localidade es, tanto mais possibilidades têm de me espriar, me mundualizar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. [...] Por isso, permita-me a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenha claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhoês, igualmente famintos de justiça” (Freire, 1995, pp. 25/6).

Nadie se vuelve local a partir de lo universal, pero los hombres y las mujeres han de tener la misma consideración como seres humanos, como personas, han de gozar de los mismos derechos vivan donde vivan y sea como fuera su “quintal”. Y esto puede enseñarse y aprenderse desde una nueva concepción de las ciencias sociales y de sus disciplinas inspiradas, en gran parte, en el pensamiento de Paulo Freire.

En definitiva, lo fundamental es que el nombre no hipoteque la acción, la práctica política. La educación para la ciudadanía global ha tenido varios nombres, ha sido caracterizada de

distintas manera y ha sufrido una evolución muy peculiar. Derek Heater (2007) nos advertía de la dificultad en hallar un consenso en torno a este concepto:

“El concepto de ciudadanía del mundo ha sufrido muchos altibajos a lo largo de la historia. Su interpretación ha sido muy vaga y muy variada, desde un deseo de comprometerse con un código moral universal hasta la convicción de que la formación de un estado mundial es esencial. Es más, hasta la década de 1990 este tema no recibió una atención realmente seria. Al cuestionar las probables implicaciones futuras tanto para las instituciones democráticas como para el control y el comportamiento de los increíblemente rápidos procesos de globalización de la cultura, de la economía y las comunicaciones, un reducido número de estudiosos, entre los que destaca el erudito David Held, ha sugerido el concepto de ‘democracia cosmopolita’. Y, claro está, una democracia cosmopolita no florece sin ciudadanos cosmopolitas” (p. 204).

Lo importante, sin embargo, no es el nombre. Es lo que el nombre encierra. Carleton Washburne iniciaba su trabajo *Educación para una conciencia mundial* con las siguientes palabras: “Todos los pueblos del mundo están relacionados. A través del intercambio de ideas y bienes, cualquier ser humano ha llegado a depender de un incontable número de otros, cualquiera que sea la parte del mundo que habite [...] la forma de vida de todo el mundo, quienquiera que sea, allí donde habite, cualquiera que sea su ocupación, depende de los pensamientos, acciones y trabajo de un número mayor de personas, radicadas en un número mayor de lugares esparcidos por todo el mundo, de lo que él mismo es consciente” (1954, trad. al castellano 1967, p. 9).

Washburne ha sido durante mucho tiempo uno de mis principales referentes a la hora de pensar el qué, el cómo y el para qué de una enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia para una ciudadanía global. Ciertamente, él no utilizaba este concepto que aparece en la literatura y en la investigación con posterioridad. En su trabajo de 1954 hablaba de *Education for World Mindedness* (cuya traducción al español en 1967 fue *Educación para una conciencia mundial*). Creo que siguen siendo válidas aquellas palabras que presidían el capítulo 5 dedicado precisamente a la Comprensión de la interdependencia mundial: “A nuestro fracaso en comprender que el bienestar de cualquier individuo, grupo o sociedad existente en el mundo es hoy interdependiente del bienestar de todos los individuos, grupos y sociedades, se deben la confusión y los conflictos que afectan a nuestras vidas” (pág. 71 de la edición española). Creía que los estudios sociales constituyen el “núcleo natural” para conseguir el desarrollo de la comprensión y de la conciencia mundial como veremos más adelante.

Pienso que la escuela y el currículo del siglo XXI están aún demasiado apegados a los modelos escolares y curriculares predominantes en el siglo XIX y del XX. Urge hoy revisar el papel de la escuela, de las enseñanzas impartidas y de su relación con los problemas de todo tipo de la ciudadanía. El modelo escolar cerrado al mundo hace grietas por todos los lados ante el uso

masivo de las TIC que una inmensa mayoría de niños y de niñas, de jóvenes, tienen ya incorporadas a su vida cotidiana. Y ante los nuevos problemas y los nuevos retos a los que ha de enfrentarse la humanidad. Conviene una revisión profunda, una transformación a fondo tanto de los contenidos y las disciplinas que los vehiculan como de los métodos. Tal vez de la misma concepción curricular y educativa dominante. ¿Supone esto la desaparición de las ciencias sociales y de sus disciplinas? No lo creo. Entre otras razones porque las personas tenemos necesidad de saber quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos o hacia donde nos gustaría ir. Y esto no se podría hacer sin haber desarrollado una concepción de territorialidad y de temporalidad y unos valores, unas ideas y unos conceptos que nos ayuden a ubicarnos y a ubicar e interpretar todo lo que ocurre, ha ocurrido y ocurrirá a nuestro alrededor, en el mundo.

## LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA RELACIÓN MUY LENTA

### ANTECEDENTES

Desde las reflexiones de personas como Washburne a la actualidad se han generado muchas y muy variadas propuestas sobre el papel de las Ciencias Sociales en la formación de la ciudadanía y de la ciudadanía global. En el 2005, por ejemplo, Europa vivió el año europeo de la Educación para la ciudadanía. En España, la educación para la ciudadanía vivió sus años gloriosos a raíz de la aprobación de esta asignatura por parte del gobierno Zapatero. Pero ¿han cambiado las cosas desde la propuesta de Washburne hasta la actualidad?, ¿supone la existencia de una asignatura o de su supresión un avance o un retroceso en la creación de una conciencia de ciudadanía global?

Afirmaba Washburne (1967) en el trabajo ya citado: “En los grados superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria, una comprensión amplia es mucho más importante que el conocimiento detallado de muchos hechos. [...] El estudio del propio país es un punto central natural, pero en el actual mundo interdependiente no se puede comprender realmente al propio país, sin comprender sus interrelaciones, pasadas y presentes, con otras naciones y culturas. Sea nuestro país o el que sea, sus gentes, su lengua, sus costumbres y sus valores le han llegado de muchos lugares del mundo. Nuestra cultura se basa en muchas otras culturas. Nuestra vida nacional está entrelazada con la vida nacional de muchos otros países. Una visión miope de nuestra historia, de nuestra geografía, de nuestros problemas políticos, sociológicos y económicos con escasas referencias al resto del mundo, nos dará una visión falsa y distorsionada de nuestro país” (p. 87).

La persistencia de “una visión miope de nuestra historia, de nuestra geografía, de...” probablemente explique por qué estamos donde estamos y por qué no se han cumplido las ideas

y los propósitos por los que trabajó Washburne y muchos otros pedagogos americanos y europeos.

Las alternativas para hacer posible una enseñanza focalizada en la ciudadanía global ya estaban en las propuestas de este autor cuando afirmaba:

“Los problemas actuales realmente importantes deben ser la base para seleccionar lo que se estudiará sistemáticamente y ese estudio sistemático debe enfocarse encarando tales problemas” (Washburne, 1967, p. 89).

“Encarando un problema tras otro de esta forma interdisciplinaria, el estudiante obtendrá la comprensión de la historia, la geografía, la economía, la ciencia política, la sociología y el desarrollo político de las principales regiones del mundo en su interdependencia. Sus estudios tendrán así un objetivo y una finalidad y, consecuentemente, interés. Sobre todo conducirán a ese tipo de mentalidad mundial que es esencial para el bienestar del mundo. [...] el programa de estudios sociales puede mostrar cómo a lo largo de la historia y en todas las partes del mundo existen problemas comunes” (Washburne, 1967, p. 90).

Sin embargo, no hay currículos centrados en problemas que se hayan convertido en referentes para plasmar estas ideas. Hay intentos más o menos exitosos pero siempre muy minoritarios y distantes de los currículos prescritos por los gobiernos nacionales. El primer problema para hacer efectivo un currículo basado en la comprensión internacional, en la ciudadanía global se halla precisamente en la pervivencia de currículos basados en las historias nacionales, en la patria y en una visión muy sesgada y estereotipada de los otros pueblos y de las otras personas.

La comparación sigue estando ausente de los currículos y de los textos escolares y cuando está presente lo está para diferenciar los buenos de los malos y no a la manera que proponía este autor: “Examinando nuestras instituciones, costumbres y formas de pensamiento, a medida que las estudiamos a la luz de las formas cómo otros pueblos han resuelto problemas comparables, podemos llegar a una consciente comprensión del vigor y deficiencias de nuestras propias costumbres y a mirar las de los otros con interés y aprecio en lugar de con hostilidad o ironía” (Washburne, 1967, p. 97).

Muchas de las ideas de este autor son, sin duda, de una gran relevancia y de una gran actualidad. Algunas deberían adecuarse al contexto actual, a los cambios producidos en los últimos 40 años, otras deberían revisarse a fondo y tal vez desecharse. Pero poco se ha avanzado en sus ideas, en la creación de una conciencia mundial, de una ciudadanía global desde el momento en que escribió esta obra hasta la actualidad.

Sus aportaciones estuvieron muy presentes en el trabajo que desarrollé como miembro del grupo Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” y en algunos de sus trabajos. La escuela activa por la

que luchamos muchos y muchas docentes, compartía muchos de los principios de este discípulo de Dewey, como los siguientes: “La educación no debe convertirse nunca en adoctrinamiento. Pero una apreciación de los hechos desprovista de prejuicios es uno de los objetivos de la educación y un derecho y un deber en todo ciudadano de una democracia” (Washburne, 1967, p. 304). O, las palabras con las que cerraba su trabajo: “El único patriotismo verdadero, el patriotismo que la educación debe hacer nacer en cada niño, en cada joven y en cada adulto está basado en la comprensión de que: ‘*En el bien del mundo está tu bien y en tu bien está el del mundo*’” (Washburne, 1967, p. 305).

Algunas de estas ideas flotaban en la propuesta de educación cívica que presentamos a principios de los 80 desde “Rosa Sensat” (Pagès *et al.* 1981). La propuesta pretendía cubrir un vacío importante en los años de la transición de la dictadura a la democracia<sup>1</sup>: hacer posible una educación cívica democrática para construir la anhelada democracia que el franquismo hizo desaparecer violentamente. La propuesta bebía de los supuestos de la educación cívica de los países democráticos de nuestro entorno. Pretendía dar a conocer la organización política democrática, sus instituciones, su sistema electoral y los derechos y deberes de la ciudadanía. Pero también pretendía que los jóvenes ciudadanos y ciudadanas se ubicaran en el mundo. Así, en el ciclo 12-14, se destinaron dos bloques a la Sociedad en que vivo. El primero más centrado en la realidad cercana, el segundo, en el mundo. Este último bloque planteaba la necesidad de desarrollar tres aspectos: 1) La división social del trabajo a nivel internacional, 2) Hombres y pueblos del mundo y 3) Las organizaciones internacionales. El objetivo fundamental era “La comprensión del hecho de que la humanidad, a pesar de las diferencias económicas, políticas y culturales, constituye una sola sociedad” [...] “La consecución de este objetivo dependerá de entender que, por encima de las diferencias, que deben valorarse positivamente, existe el elemento humano, común a todos los pueblos y a todas las culturas [...] y la valoración de la interdependencia existente entre las diferentes comunidades” (Pagès *et al.*, 1981, p. 185). Y añadíamos: “Por último, el conocimiento de la diversidad cultural y de las especificidades de cada pueblo y de cada cultura mundial, han de servir también para que los alumnos valoren la lucha por acabar con la explotación de un pueblo por otro, de una parte de la humanidad por otra, con los genocidios de toda clase derivados de esta situación. Debe crearse una conciencia de ciudadano del mundo” (Pagès *et al.*, 1981, p. 186).

Para alcanzar estos objetivos desarrollamos un conjunto de contenidos y unas propuestas de trabajo abiertas que, en parte, podían relacionarse con la propuesta de currículo de Ciencias Sociales para la Segunda Etapa de EGB. Así, por ejemplo, proponíamos relacionar el colonialismo con el genocidio étnico y con el racismo:

<sup>1</sup> Conviene recordar y enseñar más y mejor a las jóvenes generaciones que en España hubo una dictadura, que hubo una transición a la democracia y que estamos asistiendo al periodo más largo de democracia de la historia de este país.



- “Durante mucho tiempo la civilización occidental europea se ha impuesto por la fuerza a las demás. El colonialismo y el imperialismo económico han impuesto sus modelos culturales.
- Este hecho ha provocado la destrucción y el progresivo aniquilamiento de culturas y pueblos enteros en manos de culturas que se consideran a sí mismas más desarrolladas y superiores. El racismo y sus manifestaciones han aparecido a consecuencia de esta pretendida superioridad” (Pagès *et al.*, 1981, p. 187).

A estas ideas dedicamos algunos trabajos en “Rosa Sensat” (Pagès, 1983; Vilarasa y Pagès, 1983) y algunos materiales curriculares posteriormente (Pagès, 1986) siguiendo las orientaciones de la UNESCO y aquella concepción que García (2016) denomina educación ciudadana cosmopolita. Y no fuimos los únicos.

## LA RESISTENCIA AL CAMBIO Y EL SURGIMIENTO DE NUEVAS INICIATIVAS

Ha llovido mucho desde que Washburne escribió su obra o desde que los MRP creíamos ilusoriamente que con la democracia la escuela sería un potente instrumento para la transformación social. La realidad ha cambiado. En algunos aspectos radicalmente: en el mundo de la comunicación y de la información, por ejemplo. En otros aspectos las continuidades se han impuesto a las utopías soñadas: la pobreza persiste y se agrava, los desequilibrios de todo tipo agudizan las diferencias y las injusticias, la violencia sigue siendo el medio más brutalmente común para resolver los problemas y los conflictos de todo tipo (desde los más cercanos como los de género o de convivencia interétnica hasta los conflictos políticos, religiosos y económicos entre países). La justicia social sigue siendo la razón de ser que justifica la necesaria educación para la ciudadanía global de nuestra infancia y de nuestra juventud, de la infancia y de la juventud del mundo.

Sin embargo, hay dos problemas importantes para formar a la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia que se resisten al cambio. Ambos están muy interrelacionados y uno es la consecuencia del otro. Sus orígenes son anteriores a las palabras de Washburne y le han sobrevivido. En primer lugar, la pervivencia y la resistencia de un currículum nacionalista y eurocéntrico útil para el control de la ciudadanía. En segundo lugar, la pervivencia de un currículum cargado de contenidos factuales centrados sobre los hechos y los períodos más relevantes de cada país y del pasado europeo.

Una enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes, sino fundamentalmente en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños.

Y debería hacerlo recurriendo al pasado, al presente y al futuro, procurando que quienes aprendan desarrollen su conciencia histórica y su conciencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Nadie debería renunciar a sus orígenes ni a su pasado, sino que debería concienciarse que son el presente y el futuro los que rigen y regirán sus vidas y las de las comunidades de las que formen parte.

En la década de los 90 y en la primera década de los 2000 seguimos trabajando con la intención de facilitar al profesorado ideas y materiales (por ejemplo, los trabajos con Santisteban, 1994, 1997, 2007 o 2010 entre otros; o los trabajos con el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona como el de Hernández, A., *et al.*, 2004, o los trabajos míos, en particular los de 2003 y 2007, entre otros). En este último trabajo propuse una serie de aspectos para la enseñanza de la Historia que, en mi opinión, podrían integrarse dentro de unas Ciencias Sociales para la ciudadanía global. Eran los siguientes:

- Problematizar los contenidos históricos escolares.
- Potenciar más la enseñanza del siglo XX.
- Fomentar más los estudios comparativos.
- Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales.
- Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretos.
- Renunciar a la “antropomorfización”.

La Educación para la Ciudadanía ha estado, además, muy presente en bastantes Simposios de esta Asociación y han sido muchos los colegas que han manifestado su opinión al respecto y que nos han presentado el resultado de sus reflexiones y de sus investigaciones. Quisiera citar, en especial, los trabajos de Ernesto Gómez, que ilustran muy bien aquello que hemos pretendido hacer en un campo complejo, llenos de obstáculos, políticamente incorrecto la mayoría de las veces pero imprescindible para la formación de una ciudadanía democrática en una España plural y en un mundo global y diverso. Queda, sin embargo, mucho trabajo por hacer...

## IDEAS PARA NUEVOS ENFOQUES Y PARA EL CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

No creo que se trate de presentar ahora y aquí un listado de temas de Ciencias Sociales relacionados con la ciudadanía global, temas secuenciados en programas de estudio por etapas educativas y por cursos. Se trata de poner encima de la mesa la necesidad —y la urgencia— de implementar enfoques que permitan al alumnado de nuestros centros educativos convertirse en ciudadanos y ciudadanas globales, en pensadores críticos y creativos y en agentes del cambio y de la transformación, y, si ha lugar, de la conservación de todo aquello que merezca la

pena ser conservado. También se trata de presentar líneas metodológicas coherentes con una enseñanza y un aprendizaje democrático, cooperativo y solidario. De un aprendizaje para crecer como personas, para construirse a sí mismas con los demás y no sólo para superar pruebas o exámenes que no pretenden otra cosa que mantener las injusticias y las discriminaciones. Exámenes y pruebas que no son otra cosa que instrumentos de poder en manos de quienes dirigen el mundo. Se trata de preservar aquello que hemos defendido y que sabemos que es viable, de actualizar lo que convenga actualizar y de cambiar enfoques antiguos y obsoletos por enfoques que faciliten el desarrollo de una conciencia ciudadana global.

La UNESCO tanto en su Manifiesto Internacional *Educación para una ciudadanía global* (2008) como en su posterior trabajo *Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015) detalla los objetivos y los temas sobre los cuales debería girar, en su opinión, la enseñanza de la ciudadanía global. Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales se pueden compartir bastantes objetivos y bastantes temas ya que se propone favorecer un aprendizaje centrado en “temáticas socialmente relevantes”, en “metodologías y prácticas activas, interactivas, críticas, cooperativas, participativas...” y en capacidades para “el análisis crítico y la utilización activa de los medios de comunicación”. Y, sobre todo, que:

- “promueva un mayor arraigo en la vida local, al mismo tiempo que una mayor atención y comprensión a nivel global”,
- “impulse la coherencia entre los valores y las propuestas, los objetivos y las estrategias, el discurso y la práctica, el contenido y la forma” y, finalmente
- “considere la educación como una actividad creadora que, partiendo de la realidad cotidiana, prepara para la libertad, el crecimiento individual y el bien común” (p. 5).

Para ello, UNESCO (2015, p. 25) propone en su guía los temas siguientes:

- “1. Local, national and global systems and structures.
2. Issues affecting interaction and connectedness of communities at local, national and global levels.
3. Underlying assumptions and power Dynamics.
4. Different levels of identity.
5. Different communities people belong to and how these are Connected.
6. Difference and respect for diversity and collectively.
8. Ethically responsible behaviour.
9. Getting engaged and taking action”.

Todos y cada uno de estos propósitos han de tener cabida en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. No hace falta una nueva asignatura. Hace falta

cambiar los temas de los actuales programas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia por temas como los que propone la UNESCO o los que proponen otros colectivos u otras personas (por ejemplo, Argibay, M. y Celorio, G. 2009 o Celorio, G. y López, A. 2011, por Hegoa o los innumerables trabajos de Intermon/Oxfam). Cada vez hay más docentes y más centros que siguen trabajos como éstos, pero siguen siendo minoritarios en la práctica y tienen poco impacto en el currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por varias causas que son, con toda seguridad, las primeras cosas que deberíamos cambiar para hacer posible una Educación para la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales:

- Una enseñanza de la Geografía y de la Historia centrada, en primer lugar, en la Nación y, en segundo lugar, en Europa. Unas Ciencias Sociales que excluyen de la Nación y de Europa a la mayoría de la población sea por razones de clase, género, etnia, edad, cultura, ideología o religión. Unas Ciencias Sociales que, o bien utilizan a los demás pueblos y culturas no europeas según sus conveniencias, o bien simplemente los excluyen.
- Una enseñanza cuyos protagonistas no son nunca hombres y mujeres concretos, personas comunes, cercanas, fácilmente identificables por quienes estudian como seres parecidos a ellos y a ellas mismas. Personas con problemas, con sentimientos, con alegrías y con penas, que trabajan, luchan, sufren, viven, gozan, disfrutan, rezan..., como los hombres y las mujeres que conviven con ellos y ellas cerca o lejos.
- Una enseñanza que transmite informaciones pero que crea pocas condiciones para que el alumnado las haga suyas, se las apropie desarrollando un pensamiento personal, crítico. Una enseñanza demasiado a menudo basada en supuestas verdades, en la que la realidad expresada en el currículo y en los textos se confunde con la realidad que está fuera de ellos. En la que el pasado se confunde con su interpretación. En la que el presente se confunde con lo que uno ve o con lo que le cuentan a través de los medios. Una enseñanza acrítica, un aprendizaje poco transferible a la realidad.

Una enseñanza de este tipo ha de poner a debate y a discusión la pervivencia de los enfoques históricos nacionalistas y de los enfoques eurocéntricos. La ciudadanía global en la que yo creo es prácticamente la antítesis de la ciudadanía nacional, en especial de una ciudadanía nacional que sólo se mira a sí misma o que, cuando mira a los demás, los mira desde su particular atalaya de superioridad en todo. La ciudadanía global mira más allá de los estados, de las naciones, de las regiones o de cualquier ente que se haya creado para organizar el poder y la vida de las personas de un determinado lugar. No va necesariamente contra las comunidades construidas para garantizar una convivencia armónica y que satisfaga la vida de quienes las habitan. Pero pone más interés en destacar lo que tienen en común y la diversidad de situaciones y de creaciones generadas para resolver los mismos problemas. Desde esta perspectiva, la identidad y la diversidad son consideradas patrimonio común de la humanidad.

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de la ciudadanía global ha de denunciar las penalidades que han pasado, pasan y pasarán muchas personas y muchos colectivos humanos frente a los egoísmos de quienes rigen el mundo a golpe de intereses bancarios, comerciales y especulativos. En este sentido hay que denunciar las injusticias sociales habidas y por haber, tanto como objeto de estudio de estas enseñanzas o como objetivo de la reivindicación de una escuela inclusiva, no discriminatoria. En muchos aspectos la ciudadanía global comparte muchas ideas y principios con la justicia social. No es posible alcanzar una ciudadanía global que afecte a todo el mundo, que nos haga partícipes de aquellos principios que presidieron la Revolución Francesa —libertad, igualdad y fraternidad—, mientras en el mundo haya pobreza, se pase hambre, se explote a los niños y a las niñas, no se atienda a los ancianos o se discrimine a las personas que se consideran diferentes. La ciudadanía global no es compatible con las ortodoxias, con la discriminación, con la violencia, o con el desprecio por la diferencia.

¿En qué cosas hemos de centrar nuestro trabajo? Probablemente en tres: I) en las finalidades y la concepción de la educación para la ciudadanía como una educación política; II) en las cuestiones socialmente significativas y controvertidas y en su problematización; y III) en el cambio de las concepciones predominantes de la Geografía y de la Historia.

### LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En el fondo de lo que sucede en el currículo y en la enseñanza de las Ciencias Sociales subyace el debate sobre si sus finalidades han de ser adoctrinar o formar el pensamiento crítico. O tal como escribía Ross (2004, p. 250), para la “social reproduction or social reconstruction”. En consonancia con el carácter político de la enseñanza por la que apostamos, Ross era, y es, contundente : “the purpose of social studies is citizenship education aimed at providing students opportunities for an examination, critique, and revision of past traditions, existing social practices, and modes of problem solving. It is a citizenship education directed toward social transformation as guided by values of justice and equality for determining the direction of social change. Students are involved in the examination of social problems; taught independent thinking and responsible social criticism; introduced to diverse and multiple perspectives; encouraged to participate actively in the improvement of society; and are recognized as partners in decision-making about their education”.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia para la ciudadanía global ha de ser considerada una educación política. Entiendo, siguiendo a Hess y Mcavoy (2015, p. 4) que “the term “political” as it applies to the role of citizens within a democracy: We are being political when we are democratically making decisions about questions the ask, “How should we live together? By extension, the political classroom is one that helps students develop their ability to deliberate political questions. When teachers engage students in

discussions about what rules ought to be adopted by a class, they are teaching them to think politically. Similarly, when teachers ask students to research and discuss a current public controversy, such as, “Should same-sex marriage be legally recognized?”, they are engaging in politics”.

Para estas autoras, las finalidades de esta educación son la igualdad política, la tolerancia, la autonomía, la equidad, el compromiso político y la literacidad política. Este planteamiento no es, ciertamente, asumido por todo el mundo ni por todo el profesorado de Ciencias Sociales. Tampoco lo es que el objetivo de la enseñanza de las mismas tenga que ser la educación ciudadana, como se ha puesto de relieve recientemente en Québec en el debate sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia entre quienes defienden que éstas prioricen la ciudadanía y quiénes apuestan, desde un enfoque disciplinar, que sea el conocimiento histórico *per se* (Stan, 2015).

De los propósitos o de las finalidades dependen el resto de decisiones y, en consecuencia, el modelo de ciudadanía por el que apostemos.

### LAS CUESTIONES SOCIALMENTE SIGNIFICATIVAS Y CONTROVERTIDAS Y EN SU PROBLEMATIZACIÓN

Unas Ciencias Sociales para la ciudadanía global han de considerar, analizar y valorar las posibilidades de enfoques centrados en Problemas Sociales Relevantes (PSR), en Cuestiones Socialmente Vivas (QSV), en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas o en el saber disciplinar generado para analizar, interpretar e intentar solucionar problemas de todo tipo. Tenemos ejemplos que demuestran el valor de estos enfoques en relación con la formación de una ciudadanía global. Algunos tienen ya unos años, como la propuesta de Magendzo (2002). Para este autor chileno, se ha de partir de contenidos socialmente significativos y problemáticos, estos contenidos han de presentarse al alumnado “en sus tensiones y conflictos, que perciban las contradicciones de valores, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos en el conocimiento” (p. 30). En su opinión, los programas de estudio de Ciencias Sociales “deben problematizarse y ligarse con los grandes temas sociales, como son los de la democracia, la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la representación popular, la participación, etc.” o “a los derechos humanos, al medio ambiente, la sexualidad, la paternidad responsable, el consumo, la delincuencia, la drogadicción, la crisis y la transformación de la familia, el aborto, el divorcio, la bioética, las discriminaciones étnicas, sociales, culturales, de orientación sexual, religiosas, discapacidades físicas, de edad, etc.” (p. 31).

Otras propuestas son más recientes como las que se refieren a las cuestiones controvertidas. Las cuestiones controvertidas pueden ser una buena alternativa al actual currículo y pueden permitir desarrollar la ciudadanía global ya que abarcan cualquier tipo de ámbito y pueden ser tratadas a diferentes escalas espaciales, desde la local hasta el mundo, y temporales y

desde enfoques integrados, interdisciplinarios o disciplinares. Claire y Holden (2007) editan diferentes experiencias, encargadas a varios autores, que ilustran perfectamente cómo desde las cuestiones controvertidas se puede formar a la ciudadanía global. Por ejemplo, cuestiones como la guerra y la paz, la educación para la sostenibilidad, el terrorismo islámico, los sistemas electorales, el turismo y el desarrollo sostenible, etc.

En este mismo trabajo, Bickmore (2007) apuesta por introducir el estudio de los conflictos en el currículo. “Human life revolves around conflicts —disagreements, problems, decisions, clashing perspectives or interests— personal, local and global” (p. 131). Y añade: “A curriculum for positive peace and democratic citizenship, therefore, would give all youngsters opportunities to practice handling taboo topics and unsettling viewpoints (conflict), by investigating the complex social and political issues that are more difficult to learn, or would be learned in adversarial ways, in homes and neighbourhoods (Merelman, 1990)”.

También encontramos en este trabajo una propuesta más explícita para incorporar las cuestiones controvertidas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación de su profesorado. Dean y Joldishalieva (2007) afirman que “The social studies course facilitators strongly believe that the task of social studies education is to develop informed, active and responsible citizens. [...] This requires the study of contemporary issues and draws on all the disciplines of social studies: developing a wide range of skills such as information gathering and processing, critical thinking and communication skills; and fostering dispositions towards tolerance, risk taking and diversity, justice and equity” (p. 176).

Estos autores proponen cuatro ámbitos para la enseñanza de las cuestiones controvertidas en Ciencias Sociales y cuatro estrategias de aprendizaje. Los cuatro ámbitos son: “identify and research the background to a controversial issue; create a means of sharing findings, eg. Weblog; clarify meanings and the nature of the controversy through discussion; understanding a range of strategies to deal with controversies in the classroom”. En cuanto a las estrategias proponen: la discusión, el debate, el role play y la desmitificación.

Desde la perspectiva metodológica, la controversia, el debate y la discusión se están convirtiendo en una de las estrategias más poderosas de la educación para la ciudadanía (Hess, 2009).

## EL CAMBIO DE LAS CONCEPCIONES PREDOMINANTES DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA

Es necesario también repensar la enseñanza de la Geografía y de la Historia desde una perspectiva global tal como sugiere, por ejemplo, para la Historia Stearns (2012), o hace años había propuesto Fien (1994) en un valioso y, actual, trabajo sobre la enseñanza de la Geografía que casa perfectamente con los propósitos de una enseñanza de las Ciencias Sociales para la ciudadanía global. Me centraré, primero, en la propuesta de Stearns y luego revisaré dos aportaciones



desde la Geografía y desde la Historia que ponen en evidencia que el problema no es de las disciplinas científicas sino de la naturaleza de la Historia y de la Geografía escolar.

Stearns propone una Historia universal que.

- permita a la ciudadanía “acceder al contexto histórico de la sociedad globalizada en la que vivimos hoy en día”,
- “muestre cómo han nacido las relaciones mundiales y cómo se han formado e interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas”,
- “fomente métodos de análisis que preparen a la gente de todos los niveles para lidiar con los problemas que plantea la sociedad global contemporánea y aquellos que seguirá planteando en el futuro” (Stearns, 2011: 9-10).

Este autor considera que “la Historia universal es una innovación, un distanciamiento deliberado del modo en que se ha contextualizado normalmente la Historia, al menos en el ámbito de la enseñanza [...]. Sus objetivos dan por sentado que los estudiantes deben aprender acerca de varias identidades y culturas relacionadas, y no solo de una, y también sobre las interacciones globales que van más allá de las identidades regionales de cualquier tipo”. Y concluye “Esos no son objetivos subversivos, pero sí cuestionan las rutinas históricas establecidas y generan ansiedad en algunas personas” (Stearns, 2012, p. 15).

Stearns señala que existen tres perspectivas básicas en los programas de Historia universal: a) las que “ponen el énfasis en períodos temporales más largos [que el siglo a siglo] que tengan algunos temas básicos definibles”; b) las que no pretenden “explorar todas las regiones o (en tiempos modernos) naciones definibles”; y c) las que no pretenden que “todos los temas concebibles figuren en el listado de la materia”. Señala como ámbitos temáticos preferentes los siguientes: “humanos y medio ambiente (que abarca categorías como demografía, enfermedades y tecnología); desarrollo e interacción de culturas (religión, ciencia, arte, etc.); creación de Estados y conflictos (tipos de gobiernos, imperios y naciones, revoluciones); economía (agricultura, comercio, revolución industrial, etc.); y, por último, el desarrollo y la transformación de estructuras sociales (género, familia, raza, clase social y económica)” (Stearns, 2011, pp. 18-19).

Afirma, asimismo, que el trabajo de quienes se dedican a la Historia universal consiste en “definir grandes sociedades o civilizaciones”, en estudiar “los contactos entre grandes sociedades y lo que sucede cuando ese contacto se produce” y en “identificar y evaluar fuerzas más grandes que menoscaban varias sociedades distintas, aunque no mantengan contacto directo”. Sus objetivos son tres: “analizar y comparar sociedades importantes; observar la evolución y los resultados de los contactos; evaluar reacciones de fuerzas mayores, pero también cambios en su naturaleza” (p. 19).

La Historia universal propuesta por este autor revisa la cronología eurocéntrica con el argumento de “la Historia universal versa sobre el mundo entero y no sobre una experiencia

religiosa, por innegable que sea su importancia” (p. 20). Este autor no plantea la Historia universal como una alternativa a la Historia nacional o a las historias regionales, aunque los ámbitos que presenta en su trabajo pueden llegar a cuestionarla, al menos en su versión escolar más tradicional. Las relaciones que establece entre ambas las explicita de la siguiente manera: “El principal propósito de la materia —utilizar un nuevo tipo de Historia para estudiar los orígenes y la evolución de las relaciones y los problemas globales de la actualidad— en última instancia define la viabilidad del programa docente y su obvia atracción para personas que deseen conocer más acerca de las relaciones globales que rodean a cualquier nación a día de hoy” (p. 21).

Algunas de las ideas de este autor están muy presentes en una obra de Geografía ya clásica: *La Geografía de la Sociedad Humana*. En la introducción general, Lluch (1981) afirmaba que esta magna obra pretendía “describir y, en lo posible, explicar cómo la humanidad actual en su conjunto y cada una de las sociedades parciales se organizan desde el punto de vista de las actividades económicas, de las prácticas sociales y del sistema político-ideológico” (p. 5). Desde una visión claramente interdisciplinar, y sin obviar aspectos físicos relevantes, se atiende fundamentalmente a un espacio humanizado, a un espacio, por tanto, no neutro, sino social, histórico: un territorio. La acción recíproca entre medio físico y sociedad (la sociedad actual y cuantas la han precedido, cuyas huellas e inercias permanezcan indelebles), entre unas y otras naciones, estados, clases y otros agentes sociales, explicarán los procesos de producción y de uso del espacio en sus diversos ámbitos (campo, ciudad, territorio integral) y en todas las escalas (local, regional, nacional, estatal, mundial). En suma: saber pensar el territorio para poderlo transformar” (p. 6). La perspectiva global está muy presente en el enfoque dado por los distintos autores y autoras en cada uno de los volúmenes que integran esta obra.

Y también lo están en *La Historia Universal Planeta* (1991). Su director, Josep Fontana, señalaba en la presentación de la obra algunas características de la misma, que marcaban hitos importantes en la renovación historiográfica y que los hubieran podido marcar en la educativa si se hubiesen tenido en cuenta. Entre los elementos que esta nueva Historia universal incorporaba citaba:

- El entorno natural, “el escenario físico en el que se ha desarrollado la evolución de las sociedades humanas” (p. 13).
- El escenario cultural, “debemos arrinconar la visión tradicional que muestra los avances de la ciencia y de la técnica como el resultado de los progresos del espíritu europeo y de su difusión al resto del mundo, para entender mejor un pasado hecho de intercambios y adaptaciones, por un lado, y percatarnos de que muchas soluciones técnicas son menos universales de lo que suele creerse y necesitan acomodarse al medio al que se aplican” (p. 14).
- “Otra preocupación esencial debe ser la de integrar a la mujer y a la familia en el discurso histórico” (p. 14).

Son ejemplos que nos obligan a pensar que entre los contenidos de las Ciencias Sociales que ocupan y preocupan a los académicos y a las académicas, los que seleccionan los políticos y los que enseña el profesorado, hay demasiadas diferencias. Hay demasiados obstáculos para que el profesorado utilice un saber ya existente para acercar a su alumnado a los problemas del mundo y al mundo real y para que lo prepare para ser un ciudadano o una ciudadana crítica, capaz de tomar decisiones, aquellas decisiones que le conviertan en protagonista de la construcción de su mundo.

## HASTA AQUÍ

No creo que mis reflexiones solucionen sin más los problemas que dificultan formar a nuestro alumnado para hacer frente a los retos que le presenta este siglo XXI. Creo que estos problemas seguirán existiendo con mayor o menor intensidad, al menos desde que Washburne los intentó solucionar elaborando una propuesta realista y factible para convertir a las escuelas en lugares de creación de una conciencia mundial.

Seguirán existiendo profesionales que crean, como creyeron, en 1977, Mendlovitz, Metcalf y Washburn que el intento vale la pena; “All civic education at this juncture in human history should be set in a global perspective; and this global perspective must be informed by just world order values. Furthermore, it is essential to understanding, prediction, and control of a global society based on populist and humane values that people be made aware of the great social transformation which is taking place in this last quarter of twentieth century” (p. 189). Y añaden, “The task now for social studies education is to foster both a passion for and a patience with the future, a deep commitment to world order values, and adequate preparation for the decades-long task of creating a humanitarian transformation of the world system” (p. 204).

Seguirán existiendo propuestas como la de Meyer-Bisch (1995) para trabajar en las escuelas desde parvulario en la formación de una ciudadanía democrática y global:

“Desde la escuela de párvulos, se plantean todos los grandes problemas con sus dos dimensiones de proximidad y globalización: la ciudadanía en lo cercano y en lo lejano. Ante los problemas de la apertura hacia el prójimo, la convivencia, lo intercultural, la sociedad de masas, el aprendizaje del debate y la sensibilización acerca del medio ambiente, el niño se halla confrontado con su vecino y con la institución que vive, así como con los seres humanos en general y con las grandes instituciones del mundo.

Debe responde a lo cercano y a lo lejano. He aquí el desafío” (p. 12).

Pero probablemente, el profesorado de Geografía, Historia y Ciencias Sociales seguirá considerando, como ha señalado García (2016) para el caso chileno, que la ciudadanía no es cosa

suya. Otro día nos dedicaremos a hablar y a debatir sobre su formación inicial y continua y el grado de responsabilidad del colectivo de didactas de las Ciencias Sociales en ella.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argibay, M., Celorio, G. *et al.* (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao. Hegoa
- Bickmore, K. (2007). Taking risks, building peace: teaching conflicts strategies and skills to students aged 6 to 16+. En H. Claire y C. Holden (ed.) (2007), *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Trentham Books, pp. 131-145.
- Brown, L. R. (1979). Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta. *Perspectivas. Revista trimestral de Educación*. UNESCO, vol. IX, nº 2.  
<https://www.yumpu.com/es/document/view/14225543/aprendiendo-a-convivir-en-un-pequeno-planeta-unesdoc-unesco/44>
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coord.). (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Universidad del País Vasco/Hegoa.
- Claire, H. y Holden, C. (ed.) (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), pp. 5-25.
- Dean, B. y Joldoshalieba, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. En H. Claire y C. Holden (ed.) (2007), *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Trentham Books, pp. 175-187.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 21, pp. 73-90.
- Fontana, J. (1991). Una nueva visión de la Historia para un futuro incierto. En J. Fontana (dir.), *Historia Universal Planeta*, vol. 1. Barcelona: Planeta, pp. 9-17.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água
- García, C. A. (2016). Interpretaciones y paradojas de la Educación Ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Programa de Doctorado.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial. Ciencia Política.
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A. y Pagès, J. (2004): *Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico. Proyecto Youth Polis*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York: Routledge.

- Lluch, E. (1981). Introducción general. *Geografía de la sociedad humana. Una perspectiva planetaria*, 1. Volumen 1/Planeta. Barcelona: Editorial Planeta, pp. 5-9.
- Magendzo, A. (2012). Gatillando conversaciones. En torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*, 15, pp. 28-36.
- Mendlovitz, Saul H., Metcalf, L. y Washburn, M. (1977). The Crisis of Global Transformation Interdependence, and the Schools. En B. F. Brown, *Education for Responsible Citizenship. The Report of the National Task Force on Citizenship Education*. Mc-Graw-Hill Book Company, pp. 189-204.
- Meyer-Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. París: Ediciones UNESCO.
- Pagès, J. (1983). “Hacia una pedagogía de temas internacionales”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 99, pp. 42-44.
- Pagès, J. (1986). *CEE, ONU, OTAN... Organismes Internacionals*. Barcelona: Editorial Graó/ Diputació de Barcelona. BC nº 16.
- Pagès, J. (2003). “Ciudadanía y enseñanza de la historia”. *Reseñas* nº 1, octubre. Revista de la APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Argentina, pp. 11-42.
- Pagès, J. (2007). “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández, E. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- Pagès, J., Pujol, R. M. et al. (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Barcelona: Edicions 62/Rosa Sensat.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). *Democràcia i participació*. Senderi. Quaderns d'Educació Ètica nº 12. Vic, EUMO, p. 32.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona, 1997. Graó. Biblioteca de la Classe (BC) nº 89.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”. Íber. *Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia* nº 64, abril-junio, pp. 8-18.
- Ross, E. W. (2004). Negotiating the Politics of Citizenship Education. *PS: Political Science and Politics*, vol. 37, nº. 2 (apr., 2004), pp. 249-251.
- [http://www.jstor.org/stable/pdf/4488814.pdf?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/pdf/4488814.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). “La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual”. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.

- Stan, C. A. (dir.) (2015). *L'Histoire Nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles*. Les Preses de la Université Laval.
- Stearns, P. N. 2012. *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la "World History"*. Barcelona. Crítica. Edición en inglés 2011.
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. Paris. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- Vilarrasa, A. y J. Pagès (1983). "L'educació per a la comprensió internacional i la pau. Valors a educar i alguns suggeriments didàctics". *Perspectiva escolar*, 71, pp. 34-44.
- Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Buenos Aires: Losada. Ed. en inglés, 1954.

