



## ***Identidades y enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos desde tres lugares del mundo***

*Identities and social sciences teaching. Study of cases from three  
places of the world*

Julia Tosello

*Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)*

*Email: [julitosello@gmail.com](mailto:julitosello@gmail.com)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4351-0724>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.88>*

### **Resumen**

Las identidades son manifestaciones culturales dinámicas, narrativas, históricas, sociales, plurales y en permanente construcción mediante las que se interpreta el mundo y se organizan las subjetividades. Por su impronta en la acción y anclaje en el futuro, el concepto de identidad y su construcción es de relevancia para la enseñanza de la democracia y las Ciencias Sociales. Desde una perspectiva interpretativa y crítica y mediante una metodología principalmente cualitativa, este trabajo se propone explorar y analizar qué dicen las currículas de secundaria de Ciencias Sociales de Argentina, Cataluña y Sudáfrica respecto de las identidades para luego, a partir de testimonios sobre la práctica, establecer algunos posibles lineamientos para potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto al tema. Las currículas se abordan a través de un análisis de documentos bastante exhaustivo y los testimonios - correspondientes a cuestionarios y entrevistas realizados a algunos miembros del profesorado de los tres sitios-, se analizan poniendo acento en las perspectivas sobre la práctica indagando e interpretando su significado. Si bien en las tres currículas analizadas las identidades se asumen como construcciones sociales, históricas y temporales, en cada caso ocurre de manera diferente y con características propias. Una mayoría del profesorado concibe las identidades como rasgos o características de las personas y una minoría las piensa como construcciones. Entre los posibles aportes para potenciales innovaciones curriculares se aprecia poner énfasis en las identidades como construcciones sociales y en su relevancia en la enseñanza de las ciencias sociales.

**Palabras clave:** Identidades; currículum; ciencias sociales; enseñanza; profesorado.

### **Abstract**

Identities are dynamic, narrative, historical, social, plural and permanently constructed cultural manifestations through which the world is interpreted and subjectivities are

organized. Because of its imprint on action and its anchoring in the future, the concept of identity and its construction is relevant for the democracy and Social Sciences teaching. From an interpretative and critical perspective and through a mainly qualitative methodology, this work intends to explore and analyze what the Social Sciences secondary curricula of Argentina, Catalonia and South Africa say about identities and then, based on testimonies about the practice, establish some possible guidelines for potential proposals and curricular innovations regarding the subject. The curricula are approached through a quite exhaustive analysis of documents and the testimonies -corresponding to questionnaires and interviews made to some professorate members of the three sites-, are analyzed with an emphasis on the perspectives on the practice, investigating and interpreting its meaning. Although in the three analyzed curricula the identities are assumed as social, historical and temporal constructions, in each case they occur in a different way and with their own characteristics. A majority of the professorate conceive the identities as traits or characteristics of the people and a minority thinks them as constructions. Among the possible contributions for potential curricular innovations, it is appreciated to put emphasis on identities as social constructions and their relevance in the social sciences teaching.

**Keywords:** Identities; curriculum; social sciences; teaching; professorate.

---

## 1. Introducción

Durante estos dos últimos años, el haber tenido la posibilidad de vivir en contextos sociales completamente diversos y lejanos al de origen -esto es, a Argentina- me ha llevado a preguntarme por sobre quiénes fuimos, somos y seremos frente a otros y otras, es decir, a empezar a pensar en temas de identidades y formas de representarnos. La propia experiencia -tanto en la vida cotidiana como en diversidad de situaciones de enseñanza y análisis desde la Didáctica de las Ciencias Sociales- me ha llevado a inferir que, desde los conflictos sociales más simples y localizados a los enfrentamientos internacionales más complejos, parecen estar teñidos por cuestiones identitarias.

La identidad, como un concepto clave (Benejam, 1997, 1999), controvertido e históricamente abordado y estudiado desde las Ciencias Sociales y su didáctica, constituye parte de la enseñanza para la democracia. El concepto da sentido a la Educación para la Ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2007) por construir, reconstruir y hacer circular mensajes y símbolos que suscitan identificación y tratar el reconocimiento de lo colectivo y las semejanzas y diferencias entre sujetos y grupos.

Histórica y tradicionalmente, la investigación sobre la construcción de las identidades en educación y específicamente en Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha enfocado fundamentalmente en perspectivas más relacionadas a lo nacional, subrayando su carácter unívoco, definitivo, dado, fijo, estático y acabado (Funes, 2012). Sin embargo, las transformaciones económicas y sociales ocurridas en las últimas décadas del siglo pasado, han llevado a la desconstrucción de las múltiples identidades y pertenencias (Muñoz, 2014), por lo que hoy se plantea la necesidad de revisar y repensar a las identidades dentro del contexto de globalización, intentando ir, en la enseñanza, más allá de lo exclusivamente nacional. Esto brinda la posibilidad de intentar pensarnos también como ciudadanos y ciudadanas desde una óptica más planetaria abriendo nuevas vías para la lectura de la realidad social y la participación (González Valencia, Santisteban y Pagès, 2016). Justamente, para intentar superar los análisis meramente enfocados

en la identidad nacional y buscar otros más acordes a los tiempos que corren, este artículo explora la construcción del concepto en la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos sociales y culturales distantes -en esta oportunidad, Argentina, Cataluña y Sudáfrica- teniendo su justificación en la posibilidad de ahondar en una concepción más plural, amplia posicional, situacional y relacional (Funes, 2012; Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcús, 2011), que no se relacione o identifique exclusivamente con la idea de lo nacional.

Con una fuerte impronta en la acción y en cada una de nuestras decisiones, con su anclaje en el futuro y en el centro de los conflictos, las identidades atraviesan toda la realidad social constituyendo el modo en el que se organizan las subjetividades y el filtro o prisma por el que se interpreta el mundo. Todos los valores y creencias, las formas de ser, sentir, pensar, hacer, vincularse e intervenir o modificar el entorno, están marcadas por procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) sean tanto individuales como colectivos.

Partiendo del trabajo de final de Máster (Tosello, 2015), el objetivo de este trabajo es explorar y analizar brevemente qué dicen las currículas de secundaria de Ciencias Sociales de Argentina, Cataluña y Sudáfrica sobre las identidades, para luego, analizar e interpretar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de algunos miembros del profesorado de los mismos sitios sobre la temática. Previa conceptualización teórica de las identidades y mediante una metodología de dimensión y análisis fundamentalmente cualitativo (Eisner, 1990; Flick, 2014), la propuesta es, a partir de los resultados obtenidos, tratar de establecer algunos posibles aspectos a tomar en cuenta para potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto a la temática.

## **2. Fundamentación teórica**

Junto con el concepto de alteridad, la identidad (Benejam, 1997, 1999) es inherente a la convivencia, a las relaciones sociales, a los conflictos y a la cultura. Habilitando al propio autoconocimiento, la autoestima, al reconocimiento y la aceptación de los y las demás, plantea aportar desde las Ciencias Sociales la defensa por una sociedad más justa y la enseñanza por el respeto por las diversidades y diferencias, respondiendo a problemas sociales, a la injusticia social y a las desigualdades desde lo local a lo planetario (Benejam, 1997).

Considerando que actualmente desde las Ciencias Sociales existe un consenso bastante generalizado de que no existe única identidad integral, determinada, acabada, estática, definitiva y unificada (Funes, 2012), aquí se plantea tratar al concepto desde una perspectiva plural, inacabada, posicional y situacional o contextual, que permita repensar su posible aporte a la formación ciudadana y a la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva, las identidades constituyen una forma de representación que deviene de las interacciones sociales en las que, en un proceso dinámico, (Marcús, 2011) se reconstruyen permanentemente (Grossberg, 1996) mediante reconocimientos, identificaciones y articulaciones (Hall, 1996) con los y las demás. En este sentido, resultan construcciones sociales, relacionales (Marcús, 2011), fluidas, situadas, estratégicas, posicionales (Hall, 1996), situacionales e históricas, siempre incompletas e inacabadas (Grossberg, 1996; Hall, 1996) por encontrarse en permanente cambio y reestructuración. Por su carácter histórico y por desplegarse en la temporalidad (Grossberg,

1996; Marcus, 2011), remiten a la permanencia en el mundo y la sociedad al evocar pasados y proyectar futuros (Rosa Rivero, 2004) tanto individuales como colectivos.

Las identidades, con su carácter histórico, temporal, inacabado e incluso impredecible, y estando siempre en permanente construcción, suponen una forma de representarnos a nosotros mismos y a nosotras mismas, conformando la propia experiencia del ser y el existir (Iñiguez, 2001). Es por eso que estas se organizan en discursos (Hall, 1996) o narraciones (Bruner, 2003, Ricoeur, 1996) ficcionales, que incluyendo ciertos relatos y excluyendo otros, representan y significan las experiencias y la realidad, definiendo y redefiniendo a los sujetos (Hall, 1996). Narrar no solo supone hacer uso de los recursos del lenguaje, de signos y símbolos, sino construir un personaje sobre lo que se dice ser, pero principalmente lo que se hace, por lo que las identidades se orientan hacia la praxis o práctica en un proceso dialógico, que expresado en el vínculo (Arfuch, 2002) despliegan relaciones de poder (Grossberg, 1996), construyendo no solo las propias identidades individuales (Ricoeur, 1996), sino también las de los y las demás.

Los procesos de identificación llevan a los sujetos a *sentirse parte* de ciertos grupos, -llamados 'endogrupos'- y de otros no -los 'exogrupos'- (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012), según múltiples sistemas de pertenencia dependiendo de la situación y el momento, por involucrar sentimientos, emociones y sensaciones (Rosset, 2007). El carácter situacional y posicional de las identidades lleva a que las fuentes de identificación (Funes, 2012) muchas veces sean diversas e inclusive antagónicas sin que esto signifique una contradicción (Maalouf, 1999), por lo que los sujetos pueden identificarse a partir de cualquier aspecto de la realidad y la cultura, constituyendo el origen de la diversidad cultural (Benejam, 1997; 1999), es decir, múltiples e infinitas identidades. En este sentido, los sujetos pueden identificarse a partir de paisajes, lenguas y rasgos lingüísticos, géneros, grupos etarios, historias individuales y compartidas, afectos, religiones, actividades económicas, manifestaciones artísticas, culturales y políticas, actividades deportivas, medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, el patrimonio cultural y natural, o cualquier otro aspecto de la cultura. No existen identidades que vengan de la nada, sino que todas se construyen de forma grupal y colectiva a través de procesos identificación y de articulación (Hall, 1996), sobre la base de experiencias, memorias, tradiciones, prácticas diversas, y expresiones culturales políticas y sociales (Funes, 2012).

Los procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) pueden derivar de la interiorización y la incorporación de sistemas de símbolos, valores, aspiraciones y demás fuentes identificatorias tanto desde una escala territorial local, regional o nacional (Giménez, 2005) a una mundial o planetaria estableciéndose interrelaciones entre las mismas. Pensar en aspectos que identifiquen a nivel planetario dentro del contexto de globalización no supone una única identidad unificada y uniformada, sino pensar a la humanidad en su conjunto como un 'endogrupo', en el que todos y todas se identifiquen con el anhelo por una sociedad cada vez más global sintiéndose parte del planeta y responsables por el futuro del mismo para promover igualdad y justicia social independientemente de donde se encuentren o vivan (Moreno-Fernández, 2016).

### 3. Metodología

Este trabajo exploratorio y de dimensión y análisis principalmente cualitativo (Eisner, 1990; Flick, 2014), en una primera instancia, se encuentra orientado a indagar, analizar e interpretar qué dicen las currículas de secundaria de Argentina, Cataluña y Sudáfrica sobre las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se realiza un análisis de documentos (Rapley, 2014) bastante detallado y exhaustivo observando si aparecen las identidades, cómo se definen y en relación a qué temas, buscando extractar a cuáles fuentes de identificación se hace referencia. Para esto, previamente se contextualiza las currículas y se realiza una pequeña descripción general de la estructura en las que se encuentran redactados los documentos.

En un segundo momento, se abordan testimonios recabados mediante veinticuatro cuestionarios de preguntas abiertas realizados a miembros del profesorado de Ciencias Sociales de los tres sitios. Tanto para el caso de Argentina como Cataluña le corresponden nueve participantes a cada sitio; y para el de Sudáfrica, seis. Entre todos y todas los y las que respondieron el cuestionario de los tres sitios, trece se definen como profesoras, diez como profesores y uno como profesor/profesora. Los resultados obtenidos a través de este instrumento se amplían a través de informaciones obtenidas a partir de cinco entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco miembros del profesorado elegidos a partir de sus respuestas en los cuestionarios. Todos los testimonios –tanto de los cuestionarios como las entrevistas- se analizan poniendo acento en las perspectivas sobre la práctica de enseñanza, indagando e interpretando el significado que se le otorgan (Flick, 2015) a las identidades y su abordaje en la enseñanza.

En función de los objetivos planteados y las finalidades investigativas que sustentan este estudio, es posible ubicarlo dentro de una perspectiva interpretativa y crítica. Se circunscribe a un enfoque interpretativo (Flick, 2015) por reconocer la subjetividad de los discursos que proponen las currículas y de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) extraídas de los testimonios de los miembros del profesorado, intentando comprender la complejidad de sus significados. Es crítico, porque el conocimiento que se busca adquirir posee un sentido emancipador (Armento, 1996) en tanto que puede habilitar a la posibilidad de aportar algunos posibles aspectos a tomar en cuenta para potenciales propuestas e innovaciones curriculares en cuanto a la temática.

Esta investigación se corresponde con un estudio de casos múltiples (Simons, 2011), ya que pretende conocer cómo se tratan las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las currículas de Argentina, Cataluña y Sudáfrica, como así abordar testimonios de ciertos miembros del profesorado de los tres sitios. Aquí se busca comprender e interpretar particularidades y no se pretende realizar ningún tipo de juicio de valor ni generalización (Simons, 2011) ni en cuanto a currículas ni a representaciones sociales sobre las prácticas.

## 4. Resultados y análisis

### 4.1. Breve abordaje de las currículas

La currícula de Argentina se organiza a partir de los llamados NAP –esto es, núcleos de aprendizaje prioritarios-, ordenados en cuadernillos por asignatura, incluidos los de Educación Ética y Ciudadana y los de Ciencias Sociales -que comprende principalmente Historia y Geografía- aquí abordados. Separados en ciclo básico y superior, estos documentos muy generales solo expresan a grandes rasgos el contenido a abordar y sus objetivos de enseñanza. No se especifican ni estrategias ni sistema de evaluación. Redactados en castellano como una lengua teóricamente compartida por todos los ciudadanos y todas las ciudadanas y desarrollados según una propuesta de inclusión social más allá de las diversidades culturales y particularidades sociales o territoriales, los NAP apuntan a componer una base común de saberes clave para la participación democrática y la vida en sociedad (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2011b; 2012a; 2012b).

El currículum de Cataluña describe competencias básicas organizadas en ámbitos de conocimiento y enseñanza que se dividen en dimensiones donde se establecen criterios de evaluación y objetivos de enseñanza concisos y específicos. Aquí solo se consideran los ámbitos Social –en el que se incluye las dimensiones Historia, Geografía, Ciudadana y Artística y Cultural- y el de Cultura y Valores Éticos (Generalitat de Catalunya, 2015a; 2015b; 2015c). Si bien puede decirse que se admite una sociedad plurilingüe desde el actual estado español, la currícula aquí analizada pertenece exclusivamente a la Comunidad Autónoma por lo que se encuentra redactada en catalán.

En cuanto a los documentos sudafricanos analizados, la currícula se organiza en temas exhaustivamente detallados por nivel organizados en proyectos y propuestas didácticas indicando finalidades de enseñanza, carga horaria por tema, contenidos a enseñar y sistema de evaluación. A pesar del énfasis que para ponerse en la multiculturalidad, en las diversidades culturales, en los once idiomas oficiales y en la sociedad post Apartheid -junto con sus consecuencias, complejidades y problemáticas sociales que arrastra-, su redacción es en inglés, constituyendo la lengua considerada común a todos y a todas. Además de los documentos de Ciencias Sociales -en los que se incluyen Historia y Geografía- (Department Basic Education South Africa, 2014a; 2014b; 2014c), en esta oportunidad también se considera la currícula de la materia Life Orientation –que puede traducirse como Orientación para la Vida- (Department Basic Education South Africa, 2014d; 2014e) que, si bien no es una asignatura específica del área de Ciencias Sociales por tratar otro tipo de temáticas como lo emocional, enfermedades como el HIV e inclusive proponer actividades deportivas para el desarrollo integral de las personas, resulta pertinente su análisis por comprender también aspectos de formación ciudadana y democrática y construcción de las subjetividades y las identidades. Según la currícula de Sudáfrica, esta asignatura resulta central para el desarrollo holístico del estudiantado. Propone trabajar tanto los derechos humanos y los valores sociales como el desarrollo de las habilidades individuales y el crecimiento personal, social, intelectual, emocional y físico de los y las estudiantes, buscando

establecer interrelaciones entre todos estos aspectos. Se trata de preparar al estudiantado para una convivencia plena y exitosa en una sociedad global que cambia y se transforma rápidamente.

Como parte constitutiva de las Ciencias Sociales, se aprecia que la identidad (Benejam, 1997, 1999) como concepto social y contenido a enseñar, atraviesa la mayoría de los temas que se proponen en los documentos analizados de los tres sitios, aunque se aprecia que en cada uno ocurre de manera diferente y con características propias. Mientras que en la currícula sudafricana la definición del concepto se aprecia más relacionada a la individualidad de cada sujeto dentro de la sociedad, en el caso de los documentos argentinos y catalanes se observa en vinculación a la construcción de lo colectivo y lo grupal. En la currícula argentina la idea de lo colectivo se presenta relacionada a la diversidad cultural y las diferencias y en los documentos catalanes haciendo referencia en primer término a la construcción de las características de lo catalán para luego contemplar otras posibles identidades. De cualquier manera, en los tres sitios éstas son asumidas como construcciones sociales, por lo que resultan históricas, inacabadas, temporales, dinámicas, relacionales, situacionales y posicionales (Funes, 2012; Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcús, 2011) proponiéndose el desarrollo de relatos o narraciones (Ricoeur, 1996) principalmente históricas.

En cuanto a la enseñanza de la Historia, en la dimensión dedicada al respecto en la currícula catalana, se observa una preferencia por narraciones (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) que ponen énfasis en procesos históricos preferentemente nacionales y, por ende, en las identidades nacionales que estos relatos proponen. Estas narraciones refieren a procesos históricos europeos y peninsulares orientándose en general a procesos catalanes tendientes a resaltar la idea de nación. Justamente, una de las competencias que se manifiesta para esta dimensión es identificar y valorar la identidad individual y colectiva (Ricoeur, 1996) para comprender su intervención en la construcción -y por ende el reconocimiento (Marcús, 2011)- de los sujetos históricos (Generalitat de Catalunya, 2015b), lo que se vincula con la constitución de una propia identidad, la consciencia histórica y la formación del propio pensamiento (Generalitat de Catalunya, 2015a).

En los documentos de enseñanza de las Ciencias Sociales de la sección Historia de Argentina, los relatos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) que se proponen también tienden a centrarse en la constitución de la nación principalmente a través de narraciones en torno a la constitución del Estado Nacional, pero en este caso también siempre en cuanto a las relaciones coloniales con España, los procesos económicos y políticos europeos y sus influencias y consecuencias en América (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b; 2012b). De cualquier manera, dado que aquí se le otorga relevancia al análisis de las sociedades de los pueblos originarios americanos a través del tiempo, las identidades históricas que aquí se construyen admiten relatos antagónicos sin que esto genere contradicciones (Maalouf, 1999). Esto tiene su justificación en que desde la misma currícula se expresa la necesidad de que las situaciones de enseñanza promuevan la construcción de una identidad nacional plural que respete la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos permitiendo vivir juntos y juntas reconociéndose unos y unas a otros y otras como parte de la sociedad argentina (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b). Es en este sentido que, -tanto en la sección Historia como en los cuadernillos de Educación Ética y Ciudadana- se hace hincapié en el carácter plurinacional

del estado y la diversidad étnica-cultural mediante el análisis histórico de la Constitución Nacional, la lucha por los Derechos Humanos, el reconocimiento por las diversidades étnico-culturales, de creencias y de género, abogándose por el respeto por las infinitas y diversas posibilidades identitarias (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2011b; 2012a; 2012b).

En cuanto a Sudáfrica, en los documentos de Historia, la identidad plurinacional del estado se expresa de forma más marcada con la finalidad de una mayor cohesión social, la cual supone una responsabilidad social que atraviesa toda la currícula. Como una posible vía para resaltar la existencia de la multiculturalidad sudafricana y las diversidades étnica y culturales, las secuencias didácticas planteadas intercalan relatos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) sobre procesos históricos de diferentes grupos étnicos y culturales -no solo sudafricanos sino también de otras regiones de África, Asia y el mundo- previos, pero principalmente posteriores al colonialismo culminando con el Apartheid. En cuanto a este último proceso histórico particularmente, desde los documentos se propone trabajar la diversidad étnica y la historia de diferentes grupos -a través de la comparación histórica y el abordaje de estudios de caso-, destacando las resistencias sociales y culturales al Apartheid, su desenlace, sus consecuencias y la final constitución de la República multicultural (Department Basic Education South Africa, 2014b; 2014c).

La multiculturalidad y las diversidades traducidas en procesos históricos de diferentes grupos étnicos y culturales de los documentos de Historia de la currícula sudafricana, se desdibujan en los de Orientación para la Vida (Department Basic Education South Africa, 2014d; 2014e), donde partiendo del respeto por los y las demás, los Derechos Humanos, los valores sociales y las diferencias, se pone énfasis en el 'self' -como un sinónimo de identidad personal (Ricoeur, 1996)-, enfatizando la construcción de las subjetividades y la imagen del propio ser a través del despliegue de relatos centrados en el yo (Bruner, 2003). La valoración y la construcción del propio yo es considerado una responsabilidad social por lo que se refuerza a través del trabajo con motivaciones personales, necesidades individuales, afectos y emociones (Rosset, 2007), proponiendo desarrollar aspectos positivos de las personalidades e identidades de cada uno y cada una. Para esto, desde la currícula se plantea el abordaje del propio ser y el existir (Iñiguez, 2001) dirigido hacia la praxis (Arfuch, 2002) y en relación a toma de decisiones en la vida, tratando temas como las posibles profesiones, los anhelos y cómo los y las estudiantes proyectan (Rosa Rivero, 2004) su futura vida adulta.

En cuanto a los documentos de los otros dos sitios -si bien también aparecen referencias a la individualidad a través de identidades más personales- hay un predominio por las identidades sociales, grupales y colectivas apuntando a la cohesión social, a la convivencia y al respeto por las diversidades y la diferencia, por lo que se pone acento en la representación de los sujetos a partir de las interacciones sociales y los vínculos (Arfuch, 2002) en un proceso dinámico (Marcús, 2011). Para esto, se asume la existencia de un nosotros ante las diversidades culturales, étnicas y de género en Argentina según los NAP de Educación Ética y Ciudadana considerando a la identidad como un Derecho Humano fundamental (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2012a), y las artísticas, religiosas y culturales en Cataluña según los documentos que tratan el



ámbito Cultura y Valores (Generalitat de Catalunya, 2015c) y las dimensiones Cultural y Artística del ámbito Social (Generalitat de Catalunya, 2015b).

Sea que el tema de las identidades se plantee trabajar a partir de la individualidad o lo colectivo, en los documentos de los tres sitios, se observa que la temática se encuentra en relación con la aceptación de la diferencia (Benejam, 1997) y la negación y exclusión de los y las demás. En este sentido, las identidades se observan directamente asociadas a temas que evocan relaciones de poder (Grossberg, 1996) como la discriminación, xenofobia, racismo, estereotipación, prejuicios, dominación, violencia física, simbólica y de género.

Con respecto a las fuentes (Funes, 2012) que pueden originar procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que se aprecian en los documentos de los tres sitios, se observa una multiplicidad de aspectos como creencias religiosas, actividades económicas, géneros, grupos etarios, lenguas, historias compartidas, medios de comunicación social y las nuevas tecnologías, paisajes, costumbres y manifestaciones artísticas, culturales y políticas. En los tres casos, se le otorga un lugar destacado al patrimonio cultural -e incluso al ambiental- como una posible fuente que puede suscitar identificación con la idea de nación y de territorio, por promover una actitud responsable y facilitar la cohesión social, el consenso en la construcción identitaria y una ciudadanía más democrática.

Tanto en los documentos sudafricanos como argentinos, se sugiere en forma detallada el trabajo a partir de grupos etarios como potenciales fuentes de identificación, destacando la adolescencia como endogrupo (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) y sus posibles manifestaciones y problemáticas que conlleva. Se destaca, en el caso sudafricano particularmente, la posibilidad de promover identificación a través de la vigencia del concepto de raza, y en el de Cataluña, la propuesta de enseñanza de los paisajes catalanes para suscitar identificaciones con el territorio. En los documentos argentinos, se rastrea la propuesta de abordaje del género, su diversidad y formas de manifestación como un aspecto que puede promover identificación buscando superar visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, así como la reproducción de las relaciones jerárquicas entre géneros (Ministerio de Educación República Argentina 2011a; 2012a).

En cuanto a los documentos sudafricanos de Orientación para la Vida (Department Basic Education South Africa, 2014d; 2014e) y en especial los apartados referidos a la Geografía (Department Basic Education South Africa, 2014a; 2014c), se proponen niveles de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que van desde lo local a lo global (Giménez, 2005), tanto en cuanto al territorio en sí mismo como al entorno social. Algo similar se observa en la dimensión Geografía de la currícula catalana, en la que se intenta promover identidades más globales atendiendo al proceso de globalización -desde lo económico, político y territorial- y problemas medioambientales más planetarios, destacando al paisaje como el resultado de la interacción entre el medio y la humanidad (Generalitat de Catalunya, 2015b). A su vez, desde la currícula también se promueven identidades ciudadanas europeas poniéndose acento en el territorio y la unidad europea, sin dejar de valorar las manifestaciones culturales de la identidad catalana. En cuanto a Argentina, particularmente se observan la propuesta de utilizar diferentes escalas geográficas de análisis -local, nacional, regional y mundial- para el abordaje de los problemas

territoriales, ambientales y socio-históricos por lo que se infieren algunos procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) que pueden exceder la escala nacional (Giménez, 2005), tanto a partir de la reivindicación de los localismos como el hecho de asumir el contexto de la actual globalización y sus efectos socioeconómicos. Justamente, estos aspectos que se desprenden de las tres currículas, ya sea directa o indirectamente, están insinuando una sociedad más global a modo de un endogrupo (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) en el que todos y todas se sientan parte del planeta y responsables de su futuro (Moreno-Fernández, 2016).

## 4.2. Representaciones sociales del profesorado

Tomando en cuenta los tres sitios en conjunto, se analizan brevemente las representaciones sociales de los miembros del profesorado sobre su concepción de las identidades relacionándolo con cómo definen sus propias identidades y las de su estudiantado intentando identificar posibles fuentes de identificación que aparecen en los testimonios. Para esto, se abordan tres preguntas de la Parte 1 del cuestionario realizado -*¿Qué crees que son las identidades?; ¿Cómo definirías tu identidad o identidades?; ¿Cómo definirías las identidades de tus estudiantes?*-, reforzando el análisis con extractos de algunos testimonios obtenidos en las entrevistas semiestructuradas realizadas. A partir de las diversas respuestas recabadas en los tres sitios, se pudieron construir cuatro diferentes categorías.

En primer lugar, la mayoría define a las identidades como *características o rasgos* de las personas, lo que sugiere que estos profesores y estas profesoras parecieran otorgarle un carácter más perdurable, sólido, fijo, estable o estático y acabado (Funes, 2012) al concepto, considerando a las identidades como aspectos que les son propios a los sujetos y otorgándole un rol más pasivo. Si bien los miembros del profesorado encuestados y entrevistados para los casos de Argentina y Cataluña no aclaran específicamente cuáles son esos rasgos a los que refieren, en el caso sudafricano estos se relacionan especialmente a las diferentes 'razas' que conviven en el territorio del país. Esto puede ejemplificarse mediante el siguiente testimonio de uno de los profesores sudafricanos entrevistados: *'Just black children growing in a multicultural society'*.

En cierta manera en los tres casos esta concepción más estática se va modificando en las entrevistas, vislumbrándose la idea de posibles cambios, fluidez y dinamismo de las identidades. Como expresa un profesor catalán: *'La identidad es el conjunto de características...que definen un individuo en un momento concreto de su biografía. Pueden ser cambiantes...Están en tránsito'*. En este mismo sentido, se aprecia que una profesora argentina expone: *'En realidad esos rasgos se adquieren. Cuando yo decía rasgos o características todo, me faltó agregar que esto es adquirido y construido. Como ser humano uno va evolucionando, y la familia va transmitiendo valores, pero después los ámbitos de inserción hacen que uno cambie con el tiempo. No permanecemos siempre igual'* y luego más adelante añade: *'Hay cosas que están en una construcción dinámica, abierta a nuevos cambios'*.

Un segundo grupo en mayoría, no explicita directamente cómo define a las identidades como concepto, sino que describe múltiples posibles *procesos de identificación* (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012), por lo que aborda indirectamente también las fuentes (Funes, 2012) que los promueven refiriendo a 'endogrupos' y 'exogrupos' e involucrando procesos emocionales y

sensaciones (Rosset, 2007). Partiendo de esta idea un profesor catalán define a las identidades enunciando: *'Por el sexo, por la edad, por el origen cultural, por sus intereses'*. En el mismo sentido, una profesora sudafricana expresa: *'It is crucial that people identify who they are and labels are not imposed on them. It could be linked to gender, abilities, Family groupings, nationality, language spoken'*. Entre las múltiples fuentes de identificación, se señalan aspectos familiares, generacionales o etarios, económicos, políticos, religiosos, aspectos del lenguaje, del género y manifestaciones artísticas como la música y actividades deportivas. Resulta relevante destacar cómo algunos de los miembros del profesorado entrevistado admiten que pueden existir procesos de identificación a partir de fuentes antagónicas pero que no por eso susciten identidades contradictorias (Maalouf, 1999). Así, un profesor catalán sostiene: *'Incoherentes: decir que eres un activista en pro de los derechos de los animales y ser partidario de las corridas de toros'*.

Se observa que una profesora de Argentina, le concede especial importancia a los procesos de identificación que se promueven desde los grupos etarios por lo que describe lo que llama identidades adolescentes como un endogrupo con características propias y muy definido. En este sentido, expresa: *'Pero...los defino como una comunidad de adolescentes, propiamente dicha, así los defino...todos tienen un común denominador, que los define como adolescentes, y los identificamos dentro de una comunidad como adolescentes, como tales...por sus hábitos'*. Se destaca que la mayoría de los encuestados y encuestadas coinciden en que particularmente los ídolos o exponentes provenientes de los medios de comunicación masiva y redes sociales promueven identificaciones. Esto puede ejemplificarse cuando uno de los profesores catalanes expresa: *'En la ESO los alumnos suelen llevar a los personajes famosos en sus camisetas, carpetas, estuches...En todos los sitios. Sus cortes de pelo intentan parecerse a ellos, y sus conversaciones se giran sobre ellos'*.

En relación a los procesos de identificación, también se infiere que, si bien la mayoría de los testimonios giran en torno a identidades relativas a lo nacional, las fuentes de identificación a las que estos miembros del profesorado refieren, no solo se anclan en escalas locales sino también regionales -evocando identidades latinoamericanas, africanas y europeas- e inclusive más planetarias o globales (Giménez, 2005) como ocurre en una entrevista a una profesora argentina: *'Soy ciudadana del mundo. ¿Por qué y para qué están las fronteras?'*; y en un cuestionario realizado a un profesor sudafricano en el que expresa: *'I am a south african, african... I am also a global person, who can easily relate to other global people'*. Testimonios como estos, está empezando a sugerir aspectos relacionados a responsabilidades y proyecciones para el futuro más planetarios (Moreno-Fernández, 2016).

Un tercer grupo, asocia a las identidades dentro de cuestiones más amplias como la *diversidad cultural y la diferencia* (Benejam, 1997), lo que sugiere cuestiones de reconocimiento mutuo y aceptación social sin una vinculación clara en los testimonios con los procesos de identificación. Es así como muchos miembros del profesorado encuestados y entrevistados enuncian que las identidades de sus estudiantes son *'variadas'*. Sugiriendo la existencia de diversidades entre sus estudiantes, estos profesores y estas profesoras no solo refieren a sus estudiantes como un grupo etario en el que existen diversidades, sino que admiten que entre ellos y ellas se despliegan diferencias culturales y sociales. Por otro lado, destacándose en los

testimonios sudafricanos en general una insistencia por la diversidad étnica anclada aún hoy en el Apartheid y la multiculturalidad en todos los testimonios sudafricanos, se aísla un solo caso en el que un solo profesor en el cuestionario responde desde la diversidad étnica -en Sudáfrica ampliamente considerada diversidad *racial*- describiéndola lo que en castellano podría traducirse como '*apariencia física*'. Este relato (Brunner, 2003; Ricoeur, 1996) sufre modificaciones posteriormente en la entrevista ya que este mismo profesor logra percibir otros aspectos de las identidades. Es así como en la entrevista semiestructurada comienza diciendo: '*Why I said is that became out of apartheid and apartheid gave us all an identity according to our skin colour. an the identity it was: if your were fair you were white, if you were african you were black, if you were a combination of people who were black and white you were called coloured; and if you became anywhere from Asia, no necessarily from India, you were called indian*'...; para luego cambiar más radicalmente su discurso (Hall, 1996) diciendo: '*Ok...Identities are not only physical appearance, but in the way that we think things...as well...hehe*'.

Un grupo minoritario dice concebir a las identidades como *construcciones sociales* (Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcus, 2011) por lo que indirectamente las piensan como una forma de representación a partir de los vínculos con los y las demás (Arfuch, 2002) y, por tanto, como una forma de narrarnos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) a nosotros mismos y nosotras mismas, confiriéndole un papel más activo a los sujetos (Ricoeur, 1996) en este proceso. Desplegadas en la temporalidad (Grossberg, 1996; Marcus, 2011) las identidades para este grupo resultan históricas, dinámicas, sociales e inacabadas (Funes, 2012; Grossberg, 1996; Hall, 1996; Marcus, 2011) aunque no se aprecie que las piensen explícitamente como posicionales y situacionales. Justamente reforzando esta perspectiva constructivista del concepto, una profesora argentina expresa: '*Las identidades están en construcción...en una construcción dinámica, abierta a nuevos cambios*'; y una de las profesoras sudafricanas entrevistadas sugiere: '*It's your language is your age, the religion you come, your culture; your sex construction, you cannot make what...you know?*' De la misma manera, un profesor catalán en la entrevista pone acento en la posibilidad de cambio reforzando el carácter temporal e inacabado de las identidades: '*Mira...los cambios pueden producirse desde la identidad sexual (darse cuenta que, de repente, te empiezan a gustar personas de tu mismo sexo)*'.

## 5. Conclusiones: aportes para propuestas e innovaciones curriculares

Partiendo del análisis de la currícula de Argentina, Cataluña y Sudáfrica junto con el abordaje de las representaciones sociales de los miembros del profesorado encuestados y entrevistados -siempre reconociendo que los datos obtenidos y analizados aquí no son generalizables-, se pueden esbozar algunos posibles aportes de la investigación a potenciales propuestas e innovaciones curriculares:

- Reforzar a las identidades como un concepto plural clave de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Benejam, 1997, 1999) y esencial en la enseñanza para la democracia (Pagès y Santisteban, 2007) relacionado a las diversidades y diferencias, desarrollándolas como un tema bien preciso y delimitado en las currículas junto con su contraparte que son las alteridades. Según lo analizado, el concepto atraviesa toda la currícula en los tres casos,

pero en ninguno aparece como un apartado específico a enseñar o trabajar, sino más bien como un tema transversal. Lo mismo ocurre en el caso de los testimonios recabados ya que la temática parece estar siempre latente, pero no se corresponde con un concepto claramente definido por los miembros del profesorado encuestados y entrevistados.

- Poner énfasis en las identidades como construcciones sociales incompletas, inacabadas, situacionales, relacionales, posicionales, dinámicas y sociales, que se reconstruyen permanentemente en las interacciones sociales (Grossberg, 1996, Hall, 1996; Marcús, 2011), reforzando al mismo tiempo que esto siempre ocurre a partir del reconocimiento de lo colectivo, el vínculo (Arfuch, 2002) y la articulación con los y las demás (Hall, 1996); principalmente en el caso sudafricano por poner énfasis casi solamente en lo que en la currícula se hace llamar 'self' -esto es, el yo. Ocurre que, mientras la currícula de los tres sitios asume a las identidades como construcciones, en los testimonios esto se desdibuja. Solamente luego de una reflexión más profunda, en general éstas dejan de ser pensadas como rasgos o características para empezar a concebirse desde una perspectiva más constructivista.

- Insistir en el carácter histórico y situacional de las identidades (Grossberg, 1996; Hall, 1996) por contribuir a la propia permanencia en el tiempo recordando pasados, pero sobre todo proyectando futuros (Rosa Rivero, 2004) desde el presente. En este sentido, se sugiere hacer hincapié en las identidades como representaciones de nosotros mismos y nosotras mismas en forma de discursos (Hall, 1996), narraciones o relatos (Bruner, 2003; Ricoeur, 1996) ficcionales dirigidos hacia la acción y a la práctica social (Arfuch, 2002; Marcús, 2011) conformando la propia experiencia del ser y el existir (Iñiguez, 2001). Si bien en las currículas las identidades son consideradas situacionales y posicionales teniendo una gran presencia en los documentos de historia desplegándose en la temporalidad a partir de la construcción de relatos, esta concepción parece perderse en los testimonios ya que raramente se las describe desde una perspectiva histórica y situacional.

- Aportar al reconocimiento de las posibles múltiples, infinitas e incluso antagónicas fuentes (Funes, 2012) que puede suscitar procesos de identificación llevando a la constitución de 'endogrupos' y 'exogrupos' (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) y por lo tanto a las diversidades culturales y diferencias (Benejam, 1997, 1999), siempre en relación con las emociones (Rosset, 2007) y a las situaciones, sin que esto genere contracciones (Maalouf, 1999) para los sujetos y grupos. Tanto en las currículas como los testimonios, aparecen múltiples posibles fuentes que pueden suscitar pertenencia, así a veces ocurra de forma dispersa. Lo que no se aprecia al menos en los documentos analizados, cuestionarios y entrevistas realizadas, es que se acepte explícitamente la posibilidad de que puedan coexistir fuentes antagónicas que lleven al desarrollo de ciertos 'endogrupos' y 'exogrupos'.

- Hacer hincapié en que los procesos de identificación pueden darse no solamente desde lo nacional, sino también desde lo local o regional a lo más global (Giménez, 2005) dado el contexto de la globalización, concibiendo al planeta como un endogrupo en el que

todos los ciudadanos y todas las ciudadanas se sientan responsables por el futuro del planeta promoviendo igualdad y justicia social (Moreno-Fernández, 2016). Mientras que en las currículas las identidades aparecen principalmente relacionadas a concepciones más nacionalistas, los testimonios obtenidos parecen sugerir también la necesidad de propuestas más globales, por lo que aquí se plantea la posibilidad de ser tomadas en cuenta en potenciales propuestas e innovaciones curriculares.

- Apelar más abiertamente a que las identidades -como el modo en el que se organizan las subjetividades y el filtro mediante el que se lee la realidad social- envuelven relaciones de poder (Grossberg, 1996) y que por ende, y por la existencia de diferencias y la diversidad cultural (Benejam, 1997; 1999), llevan a la injusticia social y a la desigualdad tanto a nivel local como planetario atravesando la mayoría de los conflictos como la discriminación, racismo, xenofobia y violencias. Cuando en los cuestionarios y entrevistas se indaga en temas de identidades, estas cuestiones no aparecen en primera instancia en los testimonios. Se observa que esto último ocurre probablemente porque la currícula de los tres sitios no propone trabajar explícitamente las relaciones de poder y la negación de identidades diferentes a las nuestras, por lo que urge expresar más visiblemente estas relaciones en posibles propuestas curriculares.

### Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002) Problemáticas de la Identidad. En Arfuch, L. (Comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Armento, J. (1996). Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales. *Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Salamanca: AUPDCS.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 63-84. Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- Bruner, J. (2003). La creación narrativa del yo. En: *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*, 91-124. México: FCE.
- Department Basic Education South Africa (2014a). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. Geografía*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Department Basic Education South Africa (2014b). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. History*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Department Basic Education South Africa (2014c). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 7-9. Social Sciences*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Department Basic Education South Africa (2014d). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 7-9. Life Orientation*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.

- Department Basic Education South Africa (2014e). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grades 10-12. Life Orientation*. Pretoria: Basic Education. Republic of South Africa.
- Eisner, E., W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (pp. 43-58). Barcelona: Paidós. Accessible en: <https://books.google.es/books?id= SXIeffwwZF0C&printsec=frontcover&dq=eisner+el+ojo+ilustrado&hl=es&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAGoVChMIsKaknb2KyAVQqsaCh3Hgw7L#v=onepage&q=eisner%20el%20ojo%20ilustrado&f=false>.
- Funes, A., G., (2012). Identidades profesoras. En: *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*, 73-96. Neuquén: Educo.
- Flick, U. (2015). Análisis de datos cualitativos. En: *El diseño de investigación cualitativa*, 136-145. Madrid: Morata.
- Flick, U., (2014). Estándares, criterios, listas de comprobación y directrices. En: *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*, 32-50. Madrid: Morata.
- Generalitat de Catalunya (2015a). *Competències bàsiques de l'àmbit social*. Catalunya: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2015b). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àmbit Social (Ciències Socials Geografia i Història)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2015c). *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Àmbit Cultura i Valors (Cultura i Valors Ètics)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- Giménez, G., (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias* 7 (17), 8-24. Accesible en: <http://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf>.
- González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Grossberg, L. (1996). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: Hall, S. y du Gay, P. (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. En Crespo E. (Ed.). *La constitución social de la subjetividad*. (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Maalouf, A. (1999). Mi identidad, mis pertenencias. En: *Identidades asesinas*, 19-55. Madrid: Alianza.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios. *Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114. Accesible en: <http://www.intersticios.es>.
- Marín Sánchez, M., y Sell Trujillo, L. (2012). Personalidad e identidad social. En Sánchez Marín, M. y Martínez-Pecino, R., (Coords.). *Introducción a la psicología social*. (pp. 31-57) Madrid: Pirámide.

- Ministerio de Educación República Argentina (2011a). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación República Argentina (2011b). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación República Argentina (2012a). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación República Argentina (2012b). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales: Historia - Geografía - Economía. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Moreno-Fernández, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En: García Ruiz, C., R., Arroyo Doreste, A., & Andreu Mediero, B. (Eds.). *Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global*, 577-585. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas & AUPDCS.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemal.
- Muñoz, M., E. (2014). Las efemérides como espacio potencial, para el diálogo intergeneracional. En Funes, A., G. (comp.). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis 2001. ¿Qué efemérides?*, 175-205. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pagès, J. y Santisteban, A., (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*, 1-14. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Accesible en: <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/materia ESO.asp? materia=ciuda>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*, 147-162. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1996) El sí y la identidad narrativa. En: *Sí mismo como otro*, pp. 138-172. Madrid: Siglo XXI. Pretoria: Department of Basic Education.
- Rosa Rivero, A. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosset, C. (2007). La identidad prestada. En: *Lejos de mí. Estudios sobre la identidad*, 41-77. Barcelona: Marbot.
- Simons, H. (2011). Evolución y concepto de la investigación con estudio de caso. En: *El estudio de caso: Teoría y Práctica*, 31-45. Madrid: Morata.
- Tosello, J. (2015). *La construcción de las identidades desde la enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos de profesores/as de Sudáfrica, Argentina y Cataluña*. (Tesis de Máster inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.