



Educar en la diversidad: una investigaci6n desde las Ciencias Sociales en 2.º ESO

Educating on diversity: a research from the Social Sciences in 2nd ESO

N6stor Banderas Navarro

Universitat de Val6ncia

Email: nestor.banderas@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8807-1919>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.171>

Resumen

Este trabajo plantea una unidad did6ctica basada en los paradigmas de la investigaci6n-acci6n, desarrollada con alumnado de 2.º ESO durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020. El objetivo principal fue trabajar el desarrollo de una ciudadan6a democr6tica basada en la convivencia pac6fica en contextos multiculturales, a partir de contenidos geogr6ficos e hist6ricos del curr6culo. Se presenta una propuesta did6ctica cr6tica, secuenciada en diversas actividades que llevan vinculados materiales y recursos espec6ficos. Esta unidad did6ctica incluye una tarea final que funciona, al mismo tiempo, como instrumento de investigaci6n. Se trata de una narrativa sobre la convivencia entre culturas que el alumnado ha desarrollado. El an6lisis del contenido de estas narrativas permite observar la eficacia de la metodolog6a de las relaciones entre pasado y presente, del trabajo de las fuentes hist6ricas y del recurso a cuestiones controversiales en el aula, empleadas en la ejecuci6n de la propuesta did6ctica. La mayor6a del alumnado verbaliza opiniones favorables a la inclusi6n y la tolerancia, utilizando para ello argumentos con consistencia, si bien se requiere de un mayor an6lisis de las posturas no visibilizadas. Esta investigaci6n ha permitido concluir que ser6 necesario un mayor trabajo de las competencias de pensamiento hist6rico, as6 como tambi6n fomentar entre el alumnado una visi6n intercultural que ponga el foco en las relaciones asim6tricas de poder entre colectivos sociales.

Palabras clave: innovaci6n did6ctica; investigaci6n educativa; sociedades actuales e hist6ricas; did6ctica de las ciencias sociales; educaci6n intercultural.

Abstract

This paper proposes a teaching unit based on action research paradigms, developed with 2nd ESO students during the 2018-2019 and 2019-2020 academic years. The main objective was to work on the development of a democratic citizenship based on peaceful coexistence in multicultural contexts, based on geographic and historical content of the curriculum. A critical didactic proposal is presented, sequenced in various activities that have linked specific

materials and resources. This teaching unit includes a final task that works, at the same time, as a research instrument. It is a narrative about the coexistence between cultures that the students have developed. The analysis of the content of these narratives allows us to observe the effectiveness of the methodology of the relationships between past and present, the work of historical sources and the use of controversial issues in the classroom, used in the execution of the didactic proposal. Most of the students verbalize positive opinions towards inclusion and tolerance, using for this reason arguments with consistency, although a greater analysis of the non-visible positions is required. This research has led to the conclusion that more work on historical thinking skills will be necessary, as well as promoting an intercultural vision among students that focuses on asymmetric power relations between social groups.

Keywords: didactic innovation; educational research; present and past societies; social study education; intercultural education.

1. Planteamiento del problema

En este estudio se presenta una propuesta didáctica titulada *¿Es posible convivir con culturas diferentes?*, implementada en un instituto de educación secundaria de la provincia de Valencia durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020 en 2.º ESO. Esta unidad didáctica aborda el problema de la conflictividad social derivada de actitudes racistas y xenófobas. El incremento de las migraciones en las últimas décadas ha supuesto, para el sistema educativo y para la sociedad, un reto: el de desarrollar una actitud respetuosa en la ciudadanía para la aceptación de la alteridad (Barroso, 2016). Ello obliga a los docentes a adoptar enfoques que vayan más allá de una mirada exclusivamente multicultural, y opten por la interculturalidad como clave para garantizar la convivencia. La Geografía y la Historia, entendidas desde un paradigma crítico, tienen por objetivo clave desarrollar en el alumnado estas actitudes. Es urgente, por tanto, implementar propuestas que aborden problemas sociales relevantes, promoviendo el trabajo mediante relaciones entre pasado y presente y trabajando contenidos de tipo actitudinal en el alumnado.

La descripción de esta propuesta didáctica va acompañada del análisis de narrativas del alumnado, solicitadas como tarea final de la unidad. Ello permitirá indagar en las representaciones sociales del alumnado de 13-14 años, así como discutir acerca de las potencialidades y limitaciones que tiene esta unidad didáctica, con la finalidad de perfeccionarla en el futuro.

2. Marco teórico

2.1. La construcción de la ciudadanía desde la escuela intercultural

La construcción de la ciudadanía se desarrolla desde diferentes ámbitos e instancias, tales como los medios de comunicación, las relaciones sociales, la participación en grupos y asociaciones, la militancia en partidos o en sindicatos, así como desde la escuela. Entendemos que esta última tiene la inapelable misión de educar para la ciudadanía democrática con el objetivo de promover la libertad, la tolerancia y la justicia, de acuerdo con lo expuesto en la normativa vigente (LOMCE, 2013).

Al hilo de lo anterior, conviene detenerse y hacer referencia a la dimensión de participación social que es inherente a la concepción de la ciudadanía democrática. Una concepción que va más allá del conocimiento de los derechos y del marco legal, sino que ha de coadyuvar a la construcción de un espacio público en el que el ejercicio de los derechos de la ciudadanía tenga plena cabida (Parra y Souto, 2015). De un modo semejante, Ramos (2016) o Barroso (2016) señalan la necesidad de concebir la ciudadanía desde una dimensión compleja: cognitiva, ética y participativa. El individuo no puede ejercer su ciudadanía desde el mero conocimiento de los derechos y deberes, sino que debe transitar hacia la construcción de una identidad y un conjunto de relaciones con los otros, en el marco de la dimensión ética. También deben llevar a cabo actuaciones de cooperación, deliberación y resolución de conflictos, confluyendo en el ideal de ciudadanía democrática (Schugurensky, 2009, citado en Delgado, 2015) que asumimos aquí.

Uno de los elementos de la ciudadanía democrática es el fomento de habilidades de respeto hacia la diferencia, que van unidas al intercambio de valores y a la adopción de posturas tolerantes en referencia a formas de vida distintas (García y De Alba, 2005). Consideramos que, siendo este un momento clave por la realidad multicultural de nuestra sociedad y, por ende, de nuestras aulas, conviene abordarlo desde la educación, repensando las finalidades y las metodologías educativas.

Asumimos en este trabajo la necesidad de optar por una escuela intercultural (Galindo, 2005), que eduque en la comunicación, el encuentro, la resolución de conflictos y el reconocimiento de la diversidad. La interculturalidad se entiende como objetivo máximo de las sociedades pluriculturales, y pretende superar las peligrosas tendencias que la multiculturalidad –entendida como “la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir” (Bernabé, 2016, p. 69)– en ocasiones genera: derivar en la segregación. Igualmente, poner únicamente el foco en la tolerancia, el respeto o la convivencia como actitudes deseables tiene el peligro de perpetuar “las relaciones de poder que están en la base de la producción de la diferencia” (Silva, 2001, p. 107), dado que implican una cierta superioridad moral del tolerante. Por tanto, la dimensión intercultural que debe impregnar la escuela, desde un paradigma crítico (Silva, 2001), presupone una actitud que construye la convivencia como requisito esencial para la democracia, que visibiliza las relaciones asimétricas y de desigualdad, y que evita tendencias paternalistas, victimistas o de desprecio hacia otras culturas (Galindo, 2005; Torres, 2003). Estas observaciones conducen a un posicionamiento docente específico en cuanto a la aceptación y defensa de unos valores compartidos democráticos (Trilla, 1992), tales como la justicia, la tolerancia y el respeto al pluralismo.

2.2. Las Ciencias Sociales: educando en contextos multiculturales

Las Ciencias Sociales ocupan un espacio privilegiado y de gran responsabilidad frente a este objetivo. Resulta necesario reconocer que el currículum actual no es muy respetuoso con la diversidad cultural ni se dirige hacia una concepción intercultural efectiva (Giroux, 1990; Galindo, 2005), por lo que desde la didáctica se necesita efectuar esta reflexión.

La propuesta que se presenta aquí pretende ser una aportación en el marco de la *didáctica crítica*, que contribuya a este debate sobre las finalidades y la metodología de las Ciencias Sociales. Consideramos que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de esta materia no están ofreciendo

una respuesta adecuada a los problemas en este tema, y que la metodología en el aula no se ha adaptado a la diversidad existente en el contexto educativo (Pagès y Santisteban, 2010). Es evidente que esta reflexión va más allá de cuestiones puramente metodológicas, y condiciona los debates acerca de los usos y finalidades, la selección de contenidos o la evaluación. El saber escolar debe concebirse con entidad suficiente, sin estar supeditado al saber académico (Chervel, 1991), y considerar lo enseñado como una suerte de adaptación escolar con finalidades determinadas, y no solo como una mera transposición del saber sabio.

En este contexto, la Historia escolar adquiere un papel clave dado que esta, entendida desde un punto de vista crítico, debe contribuir a problematizar el presente, pensar históricamente, e impugnar los códigos pedagógicos naturalizados (Cuesta, 1997). Raimundo Cuesta (1997) cuestionó el *código disciplinar* de la historia como disciplina, rechazando el modelo memorístico y reproductor de las historias nacionales, así como la tendencia al memorismo de la materia. Optó, además, por llevar a cabo un enfoque crítico que empleara también el pasado no reciente para abordar problemas que, en su opinión, no tienen fecha de caducidad (Cuesta, 2011), como haremos en esta propuesta. Consideramos, por tanto, indispensable explotar las siguientes líneas en cuanto a la formación histórica en la escuela: considerarla desde su objetivo no solo científico, sino también cívico (Lautier, 2011); repensar el currículo para evitar su excesiva centralidad en el eurocentrismo (Pagès, 2019); así como cuestionar la excesiva predominancia de la historia política factual (Gómez y Miralles, 2017). La Historia escolar, de este modo, adquiere gran potencial educativo en el fomento de los valores de la participación democrática, incluyendo el reconocimiento de la alteridad y la descolonización del relato (Marolla, 2019), y ello supone un conjunto de decisiones que, desde el marco de la libertad docente, deben tomarse en cuenta para la selección de unos contenidos adecuados.

De un modo semejante, la Geografía escolar también se ve implicada en esta responsabilidad para acabar con la visión extremadamente formal y descriptiva que ha predominado de esta materia, optando por posiciones de carácter más interdisciplinar que aborden claramente los problemas socioambientales existentes (Souto, 2018).

2.3. Consideraciones metodológicas para educar en la diversidad

Habiendo considerado las deficiencias que, a nuestro juicio, puede experimentar esta materia en cuanto a la desatención hacia las finalidades que la didáctica crítica le otorga, valoramos que es preciso considerar opciones metodológicas que respondan a estas necesidades. Nos decidimos por construir el saber escolar mediante *problemas sociales relevantes*. Esta opción, originada a partir de las ideas de Dewey (1995), ha sido desarrollada desde diferentes dimensiones y contextos: se ha hablado de *conflictos sociales candentes* (López y Santidrián, 2011) en el ámbito español, de *questions socialment vives* (Legardez y Simmonneaux, 2006) en el francés, de *controversial issues* (Evans, Newmann y Saxe, 1996) en el anglosajón, o de *temas generadores* por parte de Freire (2005) en el contexto latinoamericano. Esta metodología no solo supone un mayor interés por parte del alumnado hacia las Ciencias Sociales (Hahn, 1996, citado en Santisteban, 2019), sino que implica promover estrategias didácticas de tipo activo (proyectos, debates), desarrollar habilidades democráticas, como la exposición de puntos de vista y la escucha

activa (Santisteban, 2019) y garantizar la aplicabilidad de lo aprendido en la escuela (Ocampo y Valencia, 2019). No es inoportuno recordar de nuevo aquí que la normativa actual incide en la necesidad de educar en la “responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia...” (LOMCE, p. 12), por lo que este puede ser un pertinente argumento frente a quienes situando la enseñanza de la Geografía y la Historia en un paradigma memorístico y escasamente transformador.

La metodología didáctica basada en los problemas sociales relevantes tiene, a nuestro parecer, tres potencialidades evidentes. La primera de ellas es que, mediante el tratamiento de aspectos controversiales en el alumnado, se incluyen en el ámbito escolar y en el aula temas y preocupaciones que, de otro modo, podrían quedar invisibilizados o tratados de una manera aséptica y poco problemática. En nuestra propuesta abordaremos la inclusión de la convivencia entre culturas como aspecto que, si bien aparece de manera reiterada en el currículo, no es abordada de manera efectiva en todas sus dimensiones. Dado que este contenido escolar implica un conjunto de actitudes ciudadanas y de decisiones políticas en la gestión de la multiculturalidad, creemos en la necesidad de abordarlo de manera problemática y abierta, incluyendo también el estudio y la condena de las actitudes violentas que se dan en este sentido, como se ha diseñado para otros contextos (Corral, 2011).

En segundo lugar, esta opción metodológica permite establecer relaciones entre pasado y presente, lo cual genera enormes beneficios para la comprensión de la sociedad y el mundo actual, así como una capacidad para deconstruir nociones y conceptos incuestionados habitualmente. Asimismo, teniendo en cuenta las percepciones del alumnado sobre la Historia escolar, a menudo negativas por la lejanía o la carencia de sentido de este saber (Parra, 2013; Muñoz, 2017), consideramos que optar por estrategias didácticas que pongan el foco en la utilidad de la disciplina histórica devendrá en un gran provecho, no solo de mejora de la actitud hacia la materia, sino también de conformación de una ciudadanía crítica. Este tipo de relaciones entre pasado y presente, que incorporaremos en nuestra unidad, debe hacerse, siguiendo la propuesta de Muñoz (2017) de manera comparativa y comprensiva. Esta vía permitirá efectuar comparaciones sincrónicas y diacrónicas que faciliten la comprensión, así como la configuración de una racionalidad crítica. Todo ello teniendo en cuenta los posibles peligros del uso de referentes actuales para el aprendizaje de la historia, como es la trivialización del contenido (Merchán, 2005).

Por último, construir la enseñanza mediante problemas supone también una apuesta clave en el trabajo de las competencias históricas, es decir, del *pensamiento histórico*, teorizado por autores como Seixas y Morton (2013), que establecieron una serie de metaconceptos susceptibles de abordarse en las aulas: relevancia histórica, evidencias o fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, y dimensión ética. El uso de fuentes históricas será central en la propuesta didáctica, así como las nociones de cambio y continuidad. De manera clara, la dimensión ética estará presente en todas las comparaciones establecidas entre pasado y presente, del mismo modo que en la tarea que se analizará en el presente trabajo. Contribuiremos igualmente a cuestionar la idea de una disciplina histórica que confunda historia con pasado, dando valor a la especificidad del relato construido como único modo científico de acercarse al pasado (Jenkins, 2009).

3. Contexto y metodología de la investigación

El objetivo de la investigación que acompaña a la unidad didáctica propuesta es indagar en las percepciones del alumnado en cuanto a la conflictividad social derivada de la convivencia multicultural, así como valorar el papel del conocimiento histórico en las reflexiones individuales acerca de este problema social relevante. Para ello, se ha propuesto emplear una metodología de investigación educativa de tipo cualitativo (Bisquerra, 1989) bajo los paradigmas de la investigación-acción. Desde estas posiciones se trata de poner en diálogo la teoría y la práctica, buscando una explicación y una mejora de realidad y conectando las necesidades de los sujetos (el alumnado) con la investigación (Vallejos, 2017). Además, es un tipo de investigación cualitativa que está orientada al cambio y a la transformación social y se caracteriza por los siguientes rasgos, presentes en este trabajo: sigue un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión; trata de teorizar sobre la práctica; y analiza críticamente las situaciones que se desarrollan (Bisquerra, 1989).

El trabajo de campo se ha realizado en el contexto de un instituto de educación secundaria de la provincia de Valencia, en el marco de las clases de Geografía e Historia del nivel de 2.º ESO. La muestra está compuesta por dos grupos de este nivel, uno del curso escolar 2018-2019, con 27 alumnos, y otro de 2019-2020, con 19 alumnos, y es de tipo no probabilístico, casual o por facilidad de acceso (Bisquerra, 1989; Flick, 2007), dado que el investigador ha sido docente en ellos. La selección de dos grupos en diferentes cursos académicos, si bien no pretende ser suficientemente representativa del conjunto del que forma parte, dado que no es este el objetivo de la investigación cualitativa, sí permite indagar en las posibles continuidades de los aspectos analizados, así como en las respuestas dadas a una intervención didáctica idéntica.

El instrumento empleado ha sido el de la narrativa, herramienta fundamental porque sirve para el desarrollo del pensamiento histórico al realizar un escrito de síntesis, al mismo tiempo que permite observar cómo el alumnado construye, representa y organiza procesos históricos (Gómez y Sáiz, 2017). Además, en el caso que nos ocupa, implica individualmente al alumnado al tratar de ofrecer una respuesta racional y argumentada a un problema social actual. La narrativa demandada al alumnado constituye la última tarea de la unidad didáctica y se basa en una redacción abierta bajo el siguiente título: *¿Es posible convivir con culturas diferentes?*

El procedimiento de análisis de este instrumento ha sido el análisis de contenido (Ruiz, 2009). Los datos han sido expuestos de manera narrativa por el alumnado y, con la finalidad de captar su significado, se ha realizado un proceso de codificación (Strauss y Corbin, 2002) que ha tenido diferentes pasos: la selección de unidades de significado relevantes –unidades mínimas que adquieren sentido para el investigador–; la agrupación en códigos, para definir la manera de trabajar con estos datos; y su posterior categorización en marcos amplios de información (Gibbs, 2012). Para realizar esta tarea de codificación se ha partido de un marco inicial que, posteriormente y tras la lectura atenta de las narrativas, se ha adaptado y modificado. La comparación y la interpretación de los datos ha sido el último paso de este proceso de análisis, a partir del cual ha sido posible detectar y analizar representaciones sociales en el alumnado, entendidas como opiniones y creencias reconocidas por una comunidad social (Moscovici, 1986; Jodelet, 2000).

Las categorías finalmente sistematizadas han sido cuatro y han sido concretadas y desarrolladas mediante códigos de análisis. La primera categoría es la de *Situación actual de la convivencia*, en la que se han diferenciado cuatro códigos: *Valoración positiva de la convivencia actual*, *valoración negativa de la convivencia actual*, *valoración compleja de la convivencia* y *análisis de la realidad actual: hechos y noticias*. En esta categoría se han agrupado las unidades de significado referentes a la valoración por el alumnado de la situación actual de la convivencia, diferenciando entre respuestas que la evalúan de manera positiva y negativa, y los que lo hacen con puntos de vista más matizados y complejos. También se ha creído conveniente incluir una referencia a los usos de noticias actuales en la argumentación por parte del alumnado. La segunda categoría es la de *Opiniones del alumnado sobre la convivencia*, en la que se han incluido los siguientes códigos: *opiniones inclusivas* y *opiniones segregadoras*. En ella se ha considerado incluir el conjunto de lecturas acerca de la convivencia, tanto desde el punto de vista de la inclusión, como la de aquellos que manifiestan opiniones xenófobas, racistas o excluyentes. La tercera categoría es la de *Argumentos emitidos*, en la que se han agrupado los códigos de *argumentos para la convivencia* y *argumentos para la segregación*, categoría que trata de sistematizar las razones y motivaciones que explican las opiniones del alumnado. Por último, se ha establecido la categoría de *Conocimiento histórico* con los siguientes códigos: *valoración del legado*, *comparación pasado/presente* y *contenidos factuales*. En esta, el objetivo ha sido incluir los conocimientos históricos adquiridos y explicitados en las narrativas, diferenciando entre los que suponen una valoración del legado de culturas históricas, los que establecen comparaciones entre el presente y el pasado, y los enumeran o reflexionan sobre contenidos históricos.

4. ¿Es posible convivir con culturas diferentes?: una propuesta didáctica para 2.º ESO

A continuación, se presenta la unidad didáctica, programada para 9 sesiones y ubicada en la primera evaluación en 2.º ESO. Esta propuesta trata de ser coherente con lo expuesto anteriormente y con las recientes investigaciones didácticas. Por ello, trata de dotar de mayor significatividad al conocimiento histórico medieval del alumnado (Sáiz, 2010) y no pretende eliminar ni simplificar contenidos. Se trata de seleccionar los contenidos y secuenciarlos de manera coherente para trabajar de manera más competencial (Pagès y Santisteban, 2010), aprovechando el potencial que tiene esta materia por su dimensión ciudadana. Está inspirada en experiencias como las de Pineda-Alfonso y García Pérez (2014), así como en las propuestas didácticas construidas a partir de problemáticas sociales que viene realizando el grupo Gea-Clío en las últimas tres décadas (Jardón, 2019).

La secuenciación integra contenidos históricos y geográficos, vinculados a partir de un problema social relevante, lo cual permite atajar otra de las carencias en el desarrollo del currículo: la dificultad para llegar a trabajar contenidos que se sitúan normalmente al final de los manuales escolares, como es el caso de la Geografía en 2.º ESO. No se renuncia al manual escolar como recurso complementario de consulta, pero sí se evita hacer de él un uso envolvente que, a nuestro juicio, puede redundar en el fortalecimiento de la concepción del saber histórico como

algo cerrado y definitivamente construido, dado que el enfoque enciclopédico sigue siendo preeminente en los libros de texto (Colomer, Sáiz y Valls, 2018; Sáiz, 2010).

La unidad didáctica se presenta mediante una tabla resumen que sintetiza el desarrollo de esta propuesta. Se incluye el índice temático de la unidad con los contenidos sugeridos, las estrategias metodológicas, así como los recursos y materiales empleados. Esta propuesta está justificada en la normativa educativa vigente, tanto estatal como autonómica, pero dicha justificación no se ha incluido aquí por limitaciones de espacio.

Tabla 1

Secuenciación de actividades de la U.D. ¿Es posible convivir con culturas diferentes?

Índice	Estrategia metodológica	Recursos y materiales
1- ¿Cómo era la convivencia en Al-Ándalus? ¿Qué era Al-Ándalus y cómo se formó? ¿Quién convivía en Al-Ándalus?	Lluvia de ideas. Explicación docente. Definición de conceptos a partir de fuentes secundarias.	Libro de texto. Textos elaborados a partir de las siguientes fuentes: Álvarez, V. A. (coord.) (2008). <i>Historia de España en la Edad Media</i> . Ariel: Barcelona Nadales, M. J. (2006). <i>Mujeres en Al-Ándalus. Isla de Arriarán</i> , XXVIII, pp. 159-184.
2- ¿Qué legó el mundo musulmán?	Lectura colaborativa en grupos de 4/5 personas. Visionado de parte de un documental. Análisis artístico de la Alhambra de Granada. Síntesis de lo aprendido en una redacción: <i>Las aportaciones del mundo musulmán de Al-Ándalus</i> .	Libro de texto. Textos elaborados a partir de la siguiente fuente: Guinot, E. (2008). <i>El paisaje de la Huerta de Valencia: elementos de interpretación de su morfología. Historia de la ciudad. V: Tradición y progreso</i> . Valencia: Colegio Territorial de Arquitectos de Valencia. Francès, M. (Productor) y Tamarit, V. (Director). (2012). <i>L'Horta al costat de casa</i> [Documental]. España: Taller d'Audiovisuals de la Universitat de València per a TVE.
3- ¿A quién pertenecía la Península Ibérica? ¿Quiénes fueron los reinos cristianos? ¿Reconquista o conquista cristiana? No solo contra los musulmanes... también contra los judíos.	Confección de mapas de los reinos cristianos. Realización de un esquema de los avances territoriales en el proceso de conquista. Explicación de los conceptos "Reconquista" y "conquista" a partir de la lectura de textos. Lectura colaborativa en pequeño grupo e investigación guiada sobre los pogromos y los hechos de 1391.	Mapas de la Península Ibérica Libro de texto Textos elaborados a partir de las siguientes fuentes: Mitre, E. (2006). <i>Historia de la edad media en occidente</i> . Madrid: Cátedra. López-Ibor, M. (1990). <i>Los judíos en España</i> . Madrid: Anaya. Pérez, J. (1993). <i>Historia de una tragedia. La expulsión de los judíos de España</i> . Barcelona: Crítica.
4- Imagina que viviste la conquista de Valencia...	Lectura colaborativa de un texto explicativo de la conquista de Valencia. Realización de una redacción basada en la empatía histórica	Textos elaborados a partir de la siguiente fuente: Sáiz, J. (2013). <i>Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia</i>

<p>5- ¿Es posible convivir hoy en día con culturas diferentes?</p> <p>¿Ha habido movimientos migratorios en nuestra familia?</p> <p>¿Qué es el racismo y la xenofobia?</p> <p>¿Ser musulmán es ser terrorista?</p>	<p>adoptando el papel de un protagonista de la conquista (noble, clero, campesino, comerciante, artesano, musulmán, judío, hombre, mujer...). Actividad procedente de Sáiz, J. (2013).</p> <p>Lluvia de ideas sobre el concepto de "migración" y constatación de ideas previas sobre las tipologías.</p> <p>Entrevista oral a un familiar que migrara en el pasado.</p> <p>Realización de una tabla de registro de la procedencia de los familiares, año de la migración y causa.</p> <p>Confección de un diagrama de barras para representar la procedencia de los familiares de la clase.</p> <p>Lectura en grupo de noticias actuales sobre racismo, xenofobia y mitos sobre la inmigración.</p> <p>Análisis oral de un gráfico lineal sobre delitos de odio en España y definición de conceptos como "aporofobia", "islamofobia", "homofobia", "transfobia", "discriminación por sexo/género".</p> <p>Comparación entre las cruzadas medievales y el islamismo radical. Debate posterior.</p> <p>Realización de una redacción como tarea final.</p>	<p>musulmana con estudiantes de 2.º ESO. <i>Clío: History and History Teaching</i>. 39.</p> <p>https://www.eldiario.es/desalambre/Espana-gente-considera-racista_0_623288396.html</p> <p>https://elpais.com/elpais/2018/10/18/eps/1539865252_335564.html</p> <p>https://elpais.com/ccaa/2018/12/04/madrid/1543912802_882123.html</p> <p>https://www.efe.com/efe/andaluca/sociedad/caritas-desmonta-mitos-sobre-inmigrantes-ni-invasion-abuso-</p> <p>https://elpais.com/economia/2019/11/08/actualidad/1573232396_256869.html</p> <p>Ministerio del Interior. Secretaría de Estado de Seguridad. Gabinete de Coordinación y Estudios. (2018). Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España. Recuperado de http://www.interior.gob.es/documentos/642012/3479677/informe+2018/ab86b6d9-090b-465b-bd14-cfcafccdfecb</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión de resultados

La puesta en práctica durante dos cursos escolares de esta unidad didáctica nos ha permitido obtener 46 narrativas que constituyen la tarea final de esta, respondiendo al enunciado principal: ¿Es posible convivir con culturas diferentes? En ella se solicitaba al alumnado una toma de partido en la respuesta a la pregunta, así como la integración de los contenidos y conocimientos históricos aprendidos durante la unidad, con la finalidad de establecer comparaciones pasado/presente para apoyar la respuesta. A lo largo de estas líneas, sintetizaremos cuáles han sido las ideas más recurrentes del alumnado en esta tarea, con la finalidad de poner de manifiesto de qué manera ha influido esta intervención en la conformación de un punto de vista crítico y complejo sobre la cuestión de la convivencia, y de qué modo el pensamiento histórico influye en él.

En primera instancia, conviene referirse a la valoración general que hace el alumnado acerca de la situación actual de la convivencia. Esta valoración es, en términos globales para

ambos grupos, positiva, ofreciendo respuestas afirmativas en cuanto a la posibilidad de una convivencia entre culturas, y señalando que no existen grandes problemas actuales en estos términos. En ocasiones estas afirmaciones caen, quizás, en la ingenuidad o autocomplacencia, como se puede observar en los siguientes casos: “actualmente ninguna religión es perseguida por otra” (20.12¹); o “en el presente las personas se han civilizado” (19.14). Se puede afirmar que se observa por parte del alumnado una mejora de la convivencia en términos históricos, recurriendo incluso a ejemplos del pasado no trabajados en el aula. Así como encontramos ejemplos de afirmaciones ciertamente simplificadoras, también hay ejemplos de posturas que inciden en los aspectos más negativos de la convivencia social, incluso cayendo en el pesimismo: “llegar a alcanzar una convivencia sana es bastante difícil, 19.19; o “cada vez hay más gente racista”, 19.17).

Una minoría del alumnado, no obstante, sí es capaz de elaborar respuestas complejas que integran diferentes factores e incluyen, con eficacia, argumentaciones históricas. En algunos casos se expresa claramente que las religiones por sí mismas no llevan siempre a situaciones de exclusión o de violencia, asumiendo las diferencias entre Islam e islamismo radical, o dando cuenta del significado de conceptos como “racismo”, “xenofobia”, “antisemitismo” o “pogromo”. Como ejemplo, podemos señalar dos casos que muestran cómo es posible, mediante la educación, fomentar un pensamiento crítico. En el caso del alumno 20.10 se afirma lo siguiente: “nosotros a veces cuando pasa un árabe, un negro o cualquier persona diferente a nosotros, la miramos raro y mal”. Este ejemplo visibiliza un proceso de deconstrucción de la ideología racista, presente en la conformación social de los individuos y la toma de conciencia e impugnación de este código (Cuesta, 1997). En el siguiente caso, además, se observa una aplicación al contexto particular de las reflexiones del aula: “en mi clase hay muchas culturas diferentes. M. es medio musulmán, pero podemos convivir perfectamente con él (20.4)”. A pesar de la imprecisión evidente de la respuesta, consideramos que este alumno ha sido capaz de aplicar razonamientos abstractos que, a menudo se restringen a lo superficial y general, a un contexto particular y vivido.

En consonancia con ello, encontramos también ejemplos de la incorporación de noticias y hechos actuales al razonamiento del alumnado, estrategia implementada durante la unidad didáctica mediante el empleo de problemas socialmente relevantes (López y Santidrián, 2011; Legardez y Simmonneaux, 2006; Evans, Newmann y Saxe, 1996). Una parte del alumnado es capaz de integrar su conocimiento sobre noticias actuales a reflexiones de aula, como se puede observar en estos ejemplos: “aún hay gente muy racista y xenófoba que quiere que los inmigrantes se vayan fuera del país porque son peores que nosotros” (19.20); o “algunos partidos no quieren a los musulmanes en España” (20.16). Algunos, incluso, van más allá y establecen identificaciones políticas específicas, como el caso del alumno 19.4 que señala que “el partido de VOX propuso en Almería expulsar a todos los inmigrantes (...) es xenofobia”. Consideramos que estas cuestiones, que generan debate e incluso confrontación en el aula, no pueden despreciarse ni evitarse. Deben ser abordadas como cuestiones controversiales, en el marco de un saber escolar original y con entidad propia (Chervel, 1991), desde la deliberación democrática, el respeto y el contraste de opiniones, pero defendiendo por parte del docente unos valores compartidos innegables, como

¹ El sistema de numeración empleado se compone de dos números: el primer representa el curso al que pertenece la narrativa (19 para el curso 2018-2019 y 20 para el curso 2019-2020), y el segundo identifica la narrativa.

son la crítica a posturas excluyentes y la defensa de la igualdad (Trilla, 1992). La educación política es, por tanto, una necesidad en las aulas, pensando y diseñando intervenciones didácticas que faciliten la adquisición de competencias ciudadanas en el alumnado.

Examinaremos brevemente ahora qué opiniones manifiesta el alumnado, de manera personal, acerca de la convivencia. La postura hegemónica que se transluce a en las narrativas es la de una mayoría de alumnos que consideran positiva la convivencia intercultural. Se pueden observar diferentes ejemplos en ambos grupos: “la convivencia suma, no resta” (19.13); “se puede convivir con otras culturas porque todos somos iguales” (19.23); “no encuentro ningún motivo razonable para no convivir con otras culturas en una misma sociedad” (20.11). Asimismo, en algunos casos se incorporan reflexiones acerca de los mitos existentes sobre la inmigración, promovidos por la extrema derecha a nivel europeo, cuestionando representaciones sociales (Moscovici, 1986), como se observa en este ejemplo: “les tiramos en cara que van al médico, que tiene muchas pagas, y todo es mentira...” (20.20).

Por otra parte, no se encuentran opiniones explícitas de tipo segregador o xenófobo, con la excepción del siguiente ejemplo: “pienso que no se puede convivir con otras culturas porque la sociedad no aceptaría a las otras personas como son, pagarían muchos más impuestos” (20.9). En este caso, una postura individual parece justificarse bajo el genérico e impreciso término “sociedad”, incluyendo la argumentación del pago de impuestos para sufragar servicios sociales. A pesar de no haberse encontrado más ejemplos como este, ni tampoco otros con contenido explícitamente racista, consideramos que ha habido una infrarrepresentación de estas representaciones sociales en la investigación. Subyace aquí una cuestión que requeriría mayor investigación: ¿todas las posturas inclusivas son reales o una parte de ellas trata de contentar al docente? Tal vez una manera de indagar en esta cuestión es atender a la calidad de los argumentos emitidos por el alumnado.

En cuanto a estos argumentos, no existen ejemplos explícitos que defiendan posiciones xenófobas, como se comentaba anteriormente. No obstante, conviene analizar detenidamente el carácter de los razonamientos caracterizados como inclusivos. Una parte no desdeñable de ellos integra la impugnación de los mitos vertidos hacia los inmigrantes, como se puede ver en estos ejemplos: “dicen que vienen a quitarnos el trabajo, cosa que no es verdad (...) pagan sus impuestos como todos” (19.12); o “siempre tienen los peores trabajos” (19.24). Lo cual da cuenta de la posibilidad de educar en la deconstrucción de representaciones y de que el alumnado es capaz de trabajar con temas candentes. Aun así, en la mayoría de estos análisis, especialmente en los del curso 2018-2019, existen reflexiones exclusivamente multiculturales, que ponen el acento en el respeto y en la convivencia, mostrando una suerte de paternalismo que esconde una pretendida superioridad, al hilo de lo comentado por Galindo (2005) o Torres (2003). Algunos, de hecho, asumen acrítica, y ciertamente egoísta, la necesidad de la inmigración desde puntos de vista economicista para el sostenimiento del sistema de pensiones.

Al hilo de lo expresado por Silva (2001), es necesario insistir, no solo en el respeto, sino en la visibilización de las relaciones asimétricas y de dominación, tarea pendiente todavía. A pesar de ello, en las narrativas del curso 2019-2020 hay más ejemplos que concretan el enriquecimiento social derivado de la diversidad, así como el uso de historias familiares con movimientos

migratorios en el pasado. Este ejercicio, presente en la unidad didáctica, tenía la pretensión de lograr una comprensión de las migraciones como movimientos persistentes en el tiempo, con causas diversas, y presentes en la gran mayoría del alumnado, independientemente de sus orígenes. Tarea que pretendía acabar con la consideración de que unos movimientos migratorios –el éxodo rural de la década de 1960, en que muchos abuelos de los alumnos cambiaron su lugar de residencia– se pueden considerar moralmente superiores al de los actuales, provenientes de diferentes lugares geográficos, con ejemplos evidentes en las familias del alumnado de clase.

Con respecto a la integración de conocimientos históricos en las narrativas, se puede constatar que la unidad didáctica ha cumplido con uno de sus propósitos: dotar de una utilidad social a la historia enseñada (Cuesta, 2011), con la finalidad de educar en el marco de una ciudadanía democrática (García y De Alba, 2005). La comprensión del legado heredado de civilizaciones históricas está presente en casi la totalidad de narrativas, dando cuenta de la comprensión de este hecho y aplicándolo al contexto más cercano. Por ejemplo, el alumno 19.13 señala que “los musulmanes nos dieron un legado grandísimo, desde palabras y topónimos que usamos hasta expresiones matemáticas, avances en medicina, nuevos cultivos...”, mientras que en el caso 19.13 se concreta una reflexión acerca del patrimonio histórico valenciano: “La Huerta de Valencia no sería tal si no hubiese sido por la gran aportación de los musulmanes en la creación del sistema de regadío”. Estas afirmaciones, como hemos podido comprobar, se traducen en argumentos a favor de la convivencia, lo que supone un primer paso para impugnar posiciones esencialistas en torno a la cultura, en ocasiones pretendidamente patrimonializada por el propio discurso nacional. No obstante, existen marcadores nacionalistas en las narrativas, como también han investigado algunos autores (López y Sáiz, 2016), que indican la necesidad de seguir trabajando en la comprensión histórica del concepto de *nación* y el uso preciso del lenguaje. En algunos casos, son marcadores sutiles (“Los musulmanes *nos* dejaron numerosos beneficios”, 20.11); mientras que en otros son más explícitos: “VOX (...) solo quiere que haya españoles en España, cuando *nosotros* los expulsamos de su tierra Al-Ándalus” (19.24), o “A lo largo de la *historia de España* hemos tenido que convivir con muchas culturas diferentes” (20.11).

En referencia a las comparaciones entre pasado y presente, solicitadas en el enunciado de la redacción, aunque las más precisas no suponen una mayoría del total de las respuestas, sí se puede concluir que, con un diseño didáctico preciso, es posible desarrollar el análisis de conceptos históricos como *convivencia* o *discriminación* de manera comprensiva, siguiendo la propuesta de Muñoz (2017). Algunos ejemplos del curso 2018-2019 así lo atestiguan, relacionando la segregación vista en la Edad Media con la creación de barrios por motivos religiosos con situaciones actuales que, salvando las distancias, también suponen una separación física de grupos sociales. El alumno 19.19 señala que “esto pasa en la actualidad, por ejemplo, en el barrio de la Coma de Paterna, donde viven muchos gitanos en un barrio separado”, al igual que en el caso 19.24, que señala que “Jaume I no quería a los musulmanes (...) hoy en día pasa una cosa parecida con los partidos extremistas como VOX”. También, en cuanto a la discriminación y culpabilización de grupos humanos se establecen comparaciones entre situaciones recientes de ataques a los inmigrantes y ejemplos del pasado, como se ve en ejemplos del curso 2019-2020: “en el siglo XIV los cristianos y los musulmanes culpaban a los judíos de todas las cosas malas que pasaban como

la crisis, la peste negra...” (20.4). La introducción de estos temas en el aula supone un mayor atractivo para el alumnado, como observa Merchán (2005), que dota de un sentido y una utilidad al saber histórico.

Por último, el enfoque didáctico mediante problemas sociales relevantes permite abordar las competencias históricas. Se ha trabajado con ahínco la dimensión ética, como se ha podido constatar, así como los cambios y continuidades. Prueba de ello son los razonamientos que valoran las diferencias y similitudes entre las sociedades históricas y la actual. También se ha prestado especial atención a la impugnación de la confusión habitual entre pasado e historia (Jenkins, 2009), cuestionando el concepto de *Reconquista* con argumentos historiográficos. Un porcentaje minoritario, pero importante, del alumnado, ha sido capaz de reproducir argumentos históricos en este sentido, aun con limitaciones, como se observa en los siguientes casos: “No fue una reconquista porque los visigodos no tenían nada que ver con los reinos cristianos que conquistaron este territorio” (19.7), o “cuando los cristianos conquistaron la Península no tenían nada que ver con los visigodos, pero solo por el hecho de que los visigodos eran cristianos hicieron reconocer el mito de la reconquista cristiana” (20.1). Asimismo, el trabajo con fuentes históricas, primarias y secundarias, se ha traducido en reflexiones diversas sobre el antisemitismo, la situación de la inmigración actual, la xenofobia, el legado musulmán o la conquista de Jaume I. Ello indica con claridad que, a pesar de las simplificaciones históricas que están presentes en las narrativas, sí es posible diseñar intervenciones didácticas que, en la educación secundaria obligatoria, introduzcan el pensamiento histórico, que debe ser enseñado de manera explícita y contextualizada.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha tratado de ofrecer una propuesta didáctica con la finalidad de educar para diversidad en las aulas de Geografía e Historia, intervención en 2.º ESO que podría ser exportable a otros niveles y etapas. Concebimos la escuela como un lugar privilegiado en el cual educar para la ciudadanía democrática, en una dimensión que vaya más allá de lo legal y lo formal, y que incluya de manera efectiva la participación, la resolución de conflictos y la interculturalidad (Parra y Souto, 2015; Marolla, 2019). Por ello, esta asignatura supone una plataforma esencial para que, desde el punto de vista de la didáctica crítica e impugnando prácticas curriculares obsoletas, se ponga el foco en la problematización del presente, el pensar históricamente y el dialogar en torno cuestiones controversiales.

Esta intervención didáctica arroja una serie de conclusiones que, tras su implementación en el aula y el estudio de las narrativas durante dos cursos escolares, permitirán seguir trabajando para mejorar la acción desde la investigación. En primer lugar, es evidente que, aun con limitaciones, es posible trabajar la argumentación, las competencias históricas y el razonamiento en el aula. Prueba de ello son las diferentes narrativas que incorporan debates y cuestiones trabajadas en clase a partir de fuentes documentales. En segundo lugar, podemos considerar positivos los resultados en cuanto a la valoración del alumnado acerca de la convivencia, dado que se observa una mayoría hegemónica de posiciones que asumen los beneficios de las sociedades pluriculturales. No obstante, aquí encontramos una limitación de la investigación que deberá ser

trabajada en el futuro, indagando en el pensamiento real del alumnado que, en ocasiones, sí verbaliza comentarios o tiene comportamientos poco inclusivos pero que, en el papel, limita su pensamiento bajo la postura de lo políticamente correcto. Tal vez, la inclusión de ejercicios anónimos en estas investigaciones, o una concreción mayor en los enunciados, podrían arrojar más luz sobre este tema. En tercer lugar, consideramos muy positivo el trabajo mediante noticias actuales y debates presentes en los medios de comunicación, oportunidad que debe ser aprovechada, y que genera buenos resultados. Aprovechar el contexto y acercar el trabajo académico a la realidad vivida por el alumnado es una de las perspectivas de futuro que deben seguir siendo explotadas. Por último, se ve necesario diseñar más intervenciones didácticas, ampliadas a otros contenidos geográficos e históricos, que pongan el enfoque en la interculturalidad y en vislumbrar las relaciones de poder asimétricas que existen, huyendo de miradas excesivamente autocomplacientes y buenistas que se han observado en algunas narraciones.

Referencias bibliográficas

- Barroso, M. J. (2016). Educar para la ciudadanía global en contextos de diversidad: desafío para una didáctica de las ciencias sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 658-664). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Bernabé, M. (2015). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Colomer, J. C., Sáiz, J. y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33, 1, 53-64.
- Corral, S. (2011). Los problemas sociales en el aula. Una experiencia de investigación e un IES español, sobre el fenómeno de violencia de México. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 29-36.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Delgado, E. J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 97-109.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe, *Handbook of Teaching Social Issues* (pp. 2-5), Washington: National Council for the Social Studies.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en ciencias sociales para responder a la multiculturalidad. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M^a. D. Jiménez Martínez, J. M^a. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo* (pp. 305-344). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería y AUPDCS.
- García, F. F. y De Alba, N. (2005). Un currículum en torno a problemas sociales relevantes como marco para el tratamiento de la multiculturalidad. En C. García Ruiz, E. Gómez Rodríguez, M^a. D. Jiménez Martínez, J. M^a. López Andrés, J. M. Martínez López y C. Moreno Baró (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo* (pp. 243-254). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería y AUPDCS.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío: usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4). <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Jardón, P. (2019). El sentido de la enseñanza de la geografía y de la historia. 30 años del Proyecto Gea-Clío. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 235. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/29733>
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (Coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Lautier, N. (2011). Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação & Realidade*, 36 (1), 39-58.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López, R. y Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la didáctica de las ciencias sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El futuro del Pasado*, 10, 159-186. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Moscovici, S. (comp.) (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

- Muñoz, E. (2017). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 103-114. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2017.16.9>
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de ciencias sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- 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, 8-18.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, 3-22.
- Parra, D. y Souto, X. M. (2015). La construcción de la ciudadanía en el marco escolar español. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno-Fernández (Coords.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 159-172). Pàtron: Bolonia.
- Pineda, J. A. y García, F. F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 18, 496 (05).
- Ramos, F. J. (2016). Educación y ciudadanía: la necesidad de generar espacios para la discrepancia y el diálogo. *Foro de Educación*, 14 (20), 13-19. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.002>
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Souto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1-31. <http://orcid.org/0000-0003-1480-327X>
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2003). L'educació escolar en les societats multiculturals. En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadania, poder i educació* (pp. 113-132). Valencia: Graó.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Vallejos, N. (2017). Investigación-acción. En S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 161-177). Buenos Aires: Miño y Dávila.