

Núm 3 2018

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento- CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>



Reconocimiento - CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

Cáceres. 2018

Editores y coordinadores: Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

E-ISSN: 2531-0968

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>

Editores / Editors

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España
 Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España
 Ana Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España
 Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

Consejo Asesor/ Advisory Board

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España.
 Beatrice Borghi, Università di Bologna, Italia.
 Lilliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
 Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa, Portugal.
 María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén, España.
 Mariela Coudannes, UNL, Argentina.
 Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla, España.
 Ernesto Gómez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.
 Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canadá.
 Linda Levstik, Ohio State University, EE.UU.
 Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano, Italia.
 Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
 Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
 Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
 Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, U. Tecnológica de Pereira, Colombia.
 Joan Pagès i Blanch, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
 Sebastián Plá, UNAM, Méjico.
 Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña, España.
 E. Wayne Ross, University of British Columbia, EE.UU.
 María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid, España.
 Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University, Reino Unido.
 Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
 Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
 Daniel Schugurensky, Arizona State University, EE.UU.
 Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

Consejo de Redacción / Editorial Board

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.
 Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas, España.

Aurora Arroyo Doreste, Universidad de Las Palmas, España.
 María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca, España.
 María Joao Barroso Hortas, Universidade de Lisboa, Portugal.
 Cristiano Gustavo Biazzo Simon, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
 Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares, España.
 Alfredo Gomes Dias, Universidade de Lisboa, Portugal.
 Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo, México.
 Sylvain Doussot, Universidad de Nantes, Francia.
 Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona.
 Gustavo González Valencia, Universidad de Medellín, Colombia.
 Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile.
 Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén, España.
 Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue, Argentina.
 María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería, España.
 Esther López Torres, Universidad de Valladolid, España.
 María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco, España
 Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura, España.
 Manuel José López Martínez, Universidad de Almería, España.
 Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.
 Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla, España.
 Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
 Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura, España.
 David Parra Monserrat, Universidad de Valencia, España.
 Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España.
 Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
 María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla, España.
 José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid, España.
 Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile.
 Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica, Perú.
 Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso, Chile

PRELIMINARES

Nos congratula presentarles el tercer número de REIDICS, la revista de investigación publicada por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), con el patrocinio de la Universidad de Extremadura.

La edición del último número de 2018, encarna un anhelado proyecto, reunir en una misma publicación artículos de investigadoras e investigadores con una reconocida trayectoria académica, junto a jóvenes que se inician en nuestro ámbito de conocimiento. Nos congratula igualmente, la diversidad de universidades de las que proceden y, en especial, el poder contar nuevamente con colegas de Latinoamérica.

El conjunto de artículos recogidos en este número de REIDICS abordan, en su mayoría, investigaciones sobre Formación Inicial del Profesorado de Ciencias Sociales, en sus diferentes etapas educativas. Los paradigmas epistemológicos y las metodologías de investigación van desde el análisis socio-genético del curriculum, con el objeto de historizar la práctica y el pensamiento de docentes que innoven, pasando por la investigación acción, la investigación diagnóstica o la evaluación descriptiva.

El elemento común de las investigaciones aquí recogidas, es la voluntad de contribuir a promover identidades de docentes que se reconozcan como agentes curriculares críticos. Las temáticas seleccionadas para ello coinciden en abordar problemas sociales actuales o cuestiones socialmente vivas, para la construcción de pensamiento y conciencia social e histórica. Los resultados que nos muestran sus autoras y autores, podemos decir que son diversos, en la medida en que es desigual la forma en la que el futuro profesorado se reconoce en ese rol, como educadoras y educadores para una ciudadanía democrática. Las investigaciones que han descendido hasta conocer qué práctica educativa diseña y lleva a la práctica el profesorado en formación, nos desvelan un resultado preocupante, la dificultad de superar planteamientos tecnocráticos y la necesidad de conocer mejor cómo influyen en ello sus representaciones culturales e ideológicas.

En el presente número también podemos encontrar aportaciones sobre contenidos curriculares como la geografía rural y qué idea de curriculum hemos construido a lo largo de los años en Didáctica de las Ciencias Sociales, para concluir que, de manera progresiva, el papel del profesorado y alumnado como agentes curriculares, se ha visto reforzado. Finalmente, queremos destacar el análisis de las investigaciones y propuestas de innovación realizadas al XXIX Simposio de la AUPDCS, en el que se nos desvela un área de conocimiento autónoma, con entidad propia y con una investigación que crece en cantidad y calidad.

Nuevamente y, como siempre, animamos a toda la comunidad científica del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales a que participe en nuestra publicación.

El Equipo Editorial



La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria*

The forgotten rural geography in the secondary school curriculum and textbooks

Francisco Xosé Armas Quintá

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela

Email: francisco.armas@usc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8644-8185>

Francisco Rodríguez Lestegás

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela

Email: f.lestegas@usc.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1733-3085>

Xosé Carlos Macía Arce

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidade de Santiago de Compostela

Email: carlos.macia@usc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4557>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.4>

Resumen

La presencia de la geografía rural en el currículo y en los manuales de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato es muy escasa y las alusiones que se encuentran sobre el medio rural llevan implícita una asociación con el sector primario en general y el agrario en particular. Entre los contenidos que se recogen en el currículo para los diferentes cursos de la educación secundaria están el estudio de la población española, su distribución y su dinámica, los movimientos migratorios y el proceso de urbanización, mientras que no hay referencia alguna al envejecimiento y declive económico de muchas de las áreas rurales en España en las últimas décadas del siglo XX debido al intenso fenómeno migratorio hacia las ciudades. Sin embargo, se señala entre los estándares de aprendizaje un aspecto tan complejo como resumir los elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa. Los libros de texto siguen la misma línea marcada por el currículo y omiten todo lo que respecta al estudio de las dinámicas del medio rural y las transformaciones que tuvieron lugar en las

* Este trabajo ha contado con financiación del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica orientada a los Retos de la Sociedad (CSO2016-75236-C2-1-R) y del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea.

últimas décadas. No se puede explicar el fuerte proceso de urbanización a nivel regional, nacional y europeo sin tener en cuenta los cambios que han tenido lugar en estas áreas. El estudio del medio rural no debe pasar desapercibido en las aulas de secundaria, y en especial, sus nuevas dinámicas derivadas de la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Palabras clave: Geografía rural; currículo, manuales; educación secundaria; medio rural; nuevas tecnologías.

Abstract

The presence of rural geography in the curriculum and textbooks of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate is scarce and references to rural areas imply an association with the primary sector in general and with agriculture in particular. The contents gathered in the curriculum for the different courses of secondary education include the study of the Spanish population, its distribution and dynamics, the migratory movements, and the process of urbanization. No reference is found to the aging and economic decline of many Spanish rural areas in the last decades of the twentieth century due intense migration towards cities. Nevertheless, contents do emphasize a complex issue: the elements of differentiation between urban and rural areas in Europe. Textbooks follow the guidelines set in the curriculum, thus ignoring anything related to the rural dynamics and transformations of the last decades. The intense process of urbanization that has taken place at the regional, national and European levels cannot be explained without taking into account the changes that have taken place in these areas. The study of rural areas should not go unnoticed in secondary school, especially its new dynamics resulting from the dissemination of information and communication technologies.

Keywords: Rural geography; curriculum; textbooks; secondary school; rural areas; new technologies.

1. Introducción

El currículo gallego de educación secundaria obligatoria y del bachillerato (Decreto 86/2015, de 25 de junio) recoge para la materia de Geografía e Historia, impartida en los cuatro cursos de la etapa de educación secundaria obligatoria, que “las disciplinas de la Geografía y la Historia deben ser dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad” dado que “su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo es esencial para entender el mundo actual”. Junto a ello, también se señala que la materia de Geografía e Historia “es un vehículo para animar al emprendimiento” y que también deben tratarse aspectos como el “desarrollo sostenible y el medio ambiente” (DECRETO 86/2015, 26.410-26.411).

Son, sin duda, aspectos muy interesantes y fundamentales a estudiar y debatir con el alumnado, pero difícilmente comprensibles cuando apenas se hace referencia alguna al mundo rural en los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria. En todo el currículo solamente aparece el término “rural” en una sola ocasión. Esta alusión al medio rural aparece reflejada en el segundo curso del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria en el bloque dedicado al estudio del espacio humano. Sin embargo, esta referencia aparece en uno de los temas dedicados a estudiar el espacio urbano, más concretamente en el tema que analiza la ciudad y el proceso de urbanización europeo, y no el apartado de los contenidos sino en el que recopila los estándares de aprendizaje. A este respecto, se pretende que los alumnos y alumnas sepan “resumir los

elementos que diferencian lo urbano y lo rural en Europa". De igual modo, se hace alusión a la delimitación urbano-rural en los estándares de aprendizaje del tema que estudia la ciudad y el proceso de urbanización europeo, y no se menciona en el tema siguiente que estudia la ciudad y el proceso de urbanización en España y Galicia. En este caso, se les exige a los discentes que sepan interpretar textos que expliquen las características de las ciudades de España y Galicia, pero parece no resultar de interés conocer los criterios que podrían utilizarse para diferenciar lo rural y lo urbano en estos dos espacios.

La definición y delimitación del medio rural ha sido, y sigue siendo, una tarea compleja por las múltiples variables que deben ser analizadas y la gran diversidad de estos espacios. Dicha complejidad se acentúa si se tienen en cuenta los cambios que han tenido lugar en estos territorios en las dos últimas décadas y que están vinculados con la difusión de la sociedad postindustrial y las nuevas tecnologías. Las áreas rurales han pasado de tener un papel fundamentalmente agrario, de provisión de alimentos, materias primas y recursos humanos a las ciudades, hacia un perfil más pluriactivo y multifuncional (Rubio, 2010). Todos los cambios que han tenido lugar desde la década de los noventa del pasado siglo impulsaron una realidad diferente a la tradicional (Rubio, 2010). Desde entonces, el medio rural está empezando a ser visto, más que una superficie de producción, como un espacio que aporta una serie de valores de elevado interés para la sociedad global (paisaje, cultura, justicia social y alimentación saludable) y cada vez más urbanizada (Armesto, 2005). De este modo, el medio rural pasó, en las dos últimas décadas, de ser un espacio con connotaciones negativas (tosco y atrasado) a tener, actualmente, matices positivos y asociados a la calidad (Sancho y Reinoso, 2012). En ello han influido las nuevas relaciones campo-ciudad a distintos niveles (social, cultural, económico, ambiental) que ponen en valor lo rural entre los ciudadanos urbanos al considerarlo como bien público que forma parte del patrimonio conjunto de la sociedad (Rubio, 2010).

Desde nuestro punto de vista, el estudio de las diferentes dinámicas de los espacios rurales es fundamental para entender los procesos de urbanización que tuvieron lugar en las últimas décadas del pasado siglo, su diversidad, el papel que juegan en el tejido social y económico de un territorio y su función de cara a preservar y cuidar el medio natural. El alumnado de educación secundaria debe conocer cuál fue la evolución de las áreas rurales en Europa y el lugar que ocupan en la sociedad actual.

Las áreas rurales, en su proceso de transformación al modelo postproductivista, se están adaptando a una nueva situación ambiental, demográfica, social, económica, territorial y política (Rubio, 1999). Una de las principales características de este modelo productivo es la diversificación de las actividades productivas, fenómeno al que se le acuñó el nombre de pluriactividad y que, según Rubio (2010), debe ser objeto básico de las políticas rurales. Autores como Kinsella et al. (2000) apuntan que la pluriactividad no es algo nuevo y que ha sido una estrategia tradicional de adaptación económica de los problemas rurales para lograr la supervivencia cuando las condiciones del mercado se hacían duras. Pero, tal y como asiente Bonnamour (2001), para que la diversificación tenga éxito deben estar fundamentados en el profesionalismo y en la innovación.

La difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación dificultaron aún más, si cabe, la ya compleja tarea de definir y delimitar los espacios rurales. Hoy día, en la sociedad de la información, tanto el intercambio de información como la comunicación es instantáneo y, con la desaparición de las distancias, se diluyen también con ellas las barreras que condicionaron su desarrollo. En este contexto las áreas rurales tienen ante sí nuevas oportunidades de progreso de la mano de los servicios avanzados de la Red. Las nuevas tecnologías, según Moyano (2000), han regenerado la interconexión entre lo rural y lo urbano facilitando la instalación de nuevas actividades industriales y de servicios. El proceso de terciarización del medio rural es, para Rubio (2010), la clave que define este período, unido a la transición hacia el paradigma postproductivista donde deberían enmarcarse las nuevas estrategias de desarrollo rural. A este respecto, Sanz (2001) apunta que las nuevas tendencias de desarrollo van a estar caracterizadas por nuevos modelos de organización industrial, la reestructuración espacial de las actividades económicas, el incremento del tiempo dedicado al ocio, así como la centralidad del conocimiento y de la innovación como fuente de desarrollo.

Todos estos aspectos, a nuestro juicio, deberían ser introducidos en las aulas de educación secundaria para que los alumnos adquieran un conocimiento global de la sociedad y de su organización, así como para adquirir las competencias necesarias y comprender la realidad del mundo en el que viven.

2. La problemática definición y delimitación del medio rural: una tarea pendiente

La complejidad que conlleva definir y delimitar las áreas rurales, así como estar asociado en ocasiones a un cierto matiz de subjetividad, dio lugar a posturas muy diversas dentro y fuera de la comunidad científica. A este respecto, hay autores que relativizan la vigencia de la distinción rural-urbano (Camarero, 1993), aquellos que defienden la ruptura de lo rural con lo agrario (García Sanz, 1998), y los que consideran inútil o incluso imposible cualquier intento de delimitación conceptual del término rural (Sancho, 1997; Bericat, 1993). En otras ocasiones esta tarea puede resultar algo confusa, ya que las investigaciones sobre aspectos rurales multidisciplinares parecen dar carta blanca a la hora de llevar a cabo muchos tipos de ellas bajo este título (Muilo, 2010). Pese a ello, existe la necesidad de delimitar los espacios rurales de una forma clara y multidimensional dado que, en las primeras delimitaciones, se utilizaron criterios que estaban fundamentados, casi todos, en la variable demográfica, omitiendo factores tan significativos como los socioculturales (Bosak y Perlman, 1982). La razón que motivó la existencia de diversas percepciones sobre los elementos naturales, económicos o culturales que caracterizan la ruralidad fue lo que llevó a la amplia diversidad de las definiciones propuestas (Entrena-Durán, 2012).

La vinculación de lo agrario a lo rural comenzó a romperse a mediados del siglo pasado debido a que se inició, a partir de entonces, un proceso de desagrarización que llevó parejo un proceso de desruralización por la pérdida de población (Rodríguez, 2005). Los cambios que ha ido sufriendo el sector agrario en el último tercio del pasado siglo están ligados al descenso de la población ocupada en la agricultura, el peso relativo que supone la agricultura en el PIB y la

disminución de la superficie agraria utilizada. Hasta finales de la década de los años ochenta del siglo XX, el medio rural se encajó en un paradigma de carácter desarrollista y productivista tradicional que se manifestó en forma de modernización de la agricultura (Rubio, 2010). Hoy día, en el medio rural está teniendo lugar un importante proceso de diversificación de sus actividades económicas, ocupando otros sectores el vacío que deja el peso relativo de la agricultura (Lázaro, 1995).

La complejidad de definir y delimitar el medio rural llevó a una parte de los autores a definirlo en base a una división a tres niveles: áreas rurales remotas, áreas rurales centrales y áreas rurales próximas a las centrales con diferentes grados de ruralidad. Pero este tipo de delimitación podría ser válida en espacios rurales dentro de un mismo país, pero no para llevar a cabo comparaciones a nivel internacional dada la gran diversidad entre ellas (Muilo, 2010). Cada vez más, y sobre todo en espacios rurales occidentales, tienen lugar muchos tipos de actividades y usos que pueden ser considerados urbanos. De otro lado, también se están extendiendo al medio rural pautas de comportamiento y modos de vida urbanos, lo que provoca que, cada vez más, los límites entre ciudad y campo se vuelvan más difusos (Esparcia, 2012). A este respecto, Rubio (2010) afirma que, cuando un medio rural no coincide con el “modelo” de ruralidad, nuestra percepción inicia un desplazamiento hacia la noción de lo urbano. Por su parte, Friedland (2002) señala que, ante la diversidad creciente de las áreas rurales y la dificultad de delimitarlo, no solo la ciudad es urbano ni campo lo rural.

En la perseverancia en definir y delimitar el medio rural se utilizaron, básicamente, cuatro variables: tamaño demográfico y densidad de población, proximidad y relación con las áreas urbanas, grado de urbanización y principal actividad económica (Hewitt, 1989). Según algunas investigaciones del ámbito académico de varios países, existe la necesidad de buscar alternativas donde se propongan modificaciones de cara a establecer nuevas delimitaciones y definiciones para el medio rural, utilizando criterios alternativos donde se tengan en cuenta una combinación de diferentes variables. (Sabalain, 2011; Rodríguez, 2011). En la actualidad, las definiciones del medio rural abarcan conjuntos muy dispares con los consecuentes problemas e imprecisiones que ello conlleva. La preocupación por delimitar y definir el medio rural está motivada por la creciente importancia que adquieren las estadísticas oficiales para monitorizar las políticas públicas y la asignación de recursos (Sabalain, 2011).

Fueron muchos los autores que han intentado, con un éxito más o menos limitado, definir y categorizar el medio rural. Entre ellos se podrían citar a Cloke (1977), Hoggart (1990), Cloke y Goodwin (1993), Halfacree (1993), Lázaro (1995), Ceña (1995), García de León (1996), Guibertau (2002), Waldorf (2006), Sabalain (2011), Rodríguez (2011) y Armas y Maciá (2017). Algunos de estos autores afrontaron este reto creando índices de ruralidad utilizando diversas variables. Uno de los trabajos pioneros más relevantes fue el que llevó a cabo Cloke (1977) al diseñar un índice de ruralidad para Inglaterra y Gales. Clout (1993) y Ballas et al. (2003) hicieron lo propio para el caso de las áreas rurales europeas, mientras que otros como Halfacree (1995) optaron por tratar de delimitar el medio rural a partir de representaciones sociales. Para el caso de España pueden citarse a Esparcia (2012), que creó un índice adaptado a la realidad valenciana, y para el caso gallego a López, Crecente y Miranda (2004), López y Santiago (2005) y

Armas y Macía (2017), que desarrollaron diferentes índices con el fin de delimitar, de un modo más preciso, el medio rural en Galicia.

3. La geografía rural en el currículo de educación secundaria

Para analizar la presencia de la geografía rural en general, y cómo se aborda el estudio de las dinámicas de las áreas rurales en particular, se revisó el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 86/2015). Como materia troncal, la materia de Geografía e Historia se imparte en los tres cursos que abarca el primer ciclo de la educación secundaria, así como en el cuarto curso dentro del segundo ciclo, tanto en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al bachillerato, como en la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional.

La materia de Geografía e Historia se divide, en los tres cursos del primer ciclo, en tres bloques: el medio físico, el espacio humano, y la historia. Antes de entrar en detalle sobre cómo se aborda el estudio del medio rural en el currículo de la educación secundaria, se consideró oportuno anotar algunas debilidades e incoherencias que podrían dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las debilidades que se detectó en el primer curso de secundaria es que no existen contenidos relacionados con el espacio humano. En el documento se pasa del bloque uno dedicado al estudio del medio físico al bloque tres donde se estudia la historia, dando la impresión de haberse “olvidado” de este bloque temático que sí se recoge en los otros dos cursos del primer ciclo de la educación secundaria. De esta forma, el primer curso de la educación secundaria consta de once temas dedicados al estudio del medio físico y diecinueve a la historia, quedando una descompensación evidente entre ambas disciplinas.

En el tercer y último curso del primer ciclo de la educación secundaria, también se localizó otra debilidad importante dado que tan solo se dedica un tema al estudio del medio físico en relación con los trece temas que componen los bloques dos y tres correspondientes al estudio del espacio humano y la historia, respectivamente. La descompensación y débil estructuración temática de los tres cursos del primer ciclo de secundaria se contradice con lo que se refleja en el propio currículo, donde se señala que “se han tenido en especial consideración dos factores: por una parte se buscó un reparto lo más equilibrado posible entre la Geografía y la Historia en los tres cursos” y “se intentó secuenciar de lo general a lo particular... trabajando en los primeros cursos con contenidos más globalizados e incrementando el nivel de complejidad a medida que se avanza en la etapa”. Todas estas debilidades están en línea con lo que señalan Macía et al. (2015) sobre los problemas que presentan algunos alumnos y alumnas de secundaria para recordar conceptos o reflexionar sobre ideas que fueron explicadas en cursos anteriores.

La geografía rural y el estudio de las áreas rurales semejan quedar olvidadas en el currículo de la educación secundaria. Si pensamos en diferentes acepciones que tienen que ver con el mundo rural, “medio rural”, “áreas rurales”, “geografía rural”, ninguno de ellos aparece reflejado en el apartado de los contenidos en ningún curso de la educación secundaria. Solamente aparece el término rural en una sola ocasión en todo el currículo, en el segundo curso de secundaria, precisamente en el tema que aborda el estudio de la ciudad y el proceso de urbanización europeo. En este tema se señala como estándares de aprendizaje que los discentes

sean capaces de resumir los elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa cuando no se recoge ningún tema del currículo dedicado a estudiar el medio rural. Además, se debe tener en cuenta que la delimitación y definición del medio rural ha sido, y sigue siendo, una tarea compleja por las múltiples variables que deben ser analizadas y la gran diversidad de estos espacios. Dicha complejidad se acentúa si se tienen en cuenta los cambios que han tenido lugar en estos espacios en las últimas décadas a raíz del auge de la sociedad postindustrial y la difusión de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de no contemplar el estudio del medio rural y la geografía rural, de la misma manera que sí se hace para el estudio de la ciudad y los procesos de urbanización, supone una debilidad importante a la hora de explicar cómo se configuran las áreas urbanas, los movimientos migratorios del campo a la ciudad, y más recientemente, los procesos de contraurbanización y periurbanización fruto del cambio en las dinámicas sociales y económicas de las áreas rurales más cercanas y mejor comunicadas (en espacio o en tiempo) a las ciudades. Tal y como se diseñaron los contenidos curriculares, en especial los del bloque dedicado al espacio humano, parecen estar más orientados a continuar con la “tradicional” geografía descriptiva y memorística que a promover una geografía activa, reflexiva y crítica. Este argumento se justifica en parte en los estándares de aprendizaje que se recogen en el currículo, como por ejemplo “localiza en el mapa mundial los continentes y las áreas más densamente pobladas”, “distingue los tipos de ciudades de nuestro continente”, “sitúa en el mapa las principales zonas cerealistas como ejemplo de recurso agrario en el mundo y las más importantes masas forestales del mundo” y “localiza en un mapa las principales zonas productoras y consumidoras de energía del mundo” entre otros.

La geografía descriptiva se construye a partir de una yuxtaposición de enunciados supuestamente objetivos y neutrales que están destinados a su reproducción en el momento de la evaluación. Desde un punto de vista metodológico, predomina la clase magistral más o menos dialogada, apoyada casi siempre en el libro de texto; la posible utilización de mapas, gráficos, imágenes o documentos, cuya consideración se reduce a la de simples auxiliares del texto escrito o de la exposición verbal del profesor, tiene como único fin ilustrar o confirmar el saber enunciado. “El ritmo de la exposición magistral apenas deja tiempo para el planteamiento de dudas o interrogantes por parte de los estudiantes” y “las actividades intelectuales demandadas a los alumnos son casi siempre de la misma naturaleza: primero, identificar el saber enunciado por el profesor y presente en el libro de texto; después, reproducirlo en un examen. En resumen: observar, escuchar, estudiar, ¿comprender?, memorizar, reproducir” (Rodríguez Lestegás, 2002, p. 179). De este modo no es de extrañar que niños y jóvenes piensen que la geografía es un contenido escolar que sirve para adquirir una serie de conocimientos y competencias de escasa utilización en la vida real fuera de la escuela. Tampoco reconocen la influencia que esta disciplina ejerce en su formación como ciudadanos, de manera que los estudiantes tienen bastante claro que la geografía que aprenden conjuga la utilidad cultural con la inutilidad formativa, por lo que corre un riesgo serio de convertirse en una materia innecesaria, superflua, decorativa y, por lo tanto, perfectamente prescindible (Rodríguez Lestegás, 2000, 2012).

Por el contrario, promover una enseñanza de la geografía activa, reflexiva y crítica implica que tenga lugar en el aula una interacción continua entre profesores y alumnos, donde estos deben trabajar con diversas fuentes de información documental, estadística, cartográfica. Los resultados de estas tareas de investigación serán las que provoquen la reflexión, la actitud crítica, la interpretación y la relación de conceptos (Souto, 1998; Macía et al., 2016). Desde nuestro punto de vista, el diseño del currículo de educación secundaria debería establecer sus objetivos y sus estándares de aprendizaje siguiendo esta metodología, organizando los contenidos en bloques temáticos que permitan una mayor interrelación de conceptos, ideas, fenómenos, que dejen margen al alumnado para hacer ese necesario ejercicio de reflexión y que puedan contribuir a la creación de parte de ese conocimiento útil que deben adquirir.

4. La presencia de la geografía rural en los libros de texto

Con el objetivo de completar el análisis sobre cuál es la presencia de la geografía rural en la educación secundaria obligatoria, consideramos pertinente revisar algunos libros de texto de varias editoriales correspondientes a cada uno de los cuatro cursos que componen esta etapa educativa. El manual, tal y como asiente Souto (2002), es una herramienta clave en la programación didáctica de una clase, aunque su utilización sea muy dispar. Puede convertirse en una referencia fundamental pese a los errores u omisiones que pudiera contener, dejando al margen cualquier otro tipo de herramienta o alternativa didáctica, o bien prescindir de él en favor de otros modelos didácticos alternativos (Macía et al., 2017). Además, el análisis de los contenidos de los manuales, dada su significación en los procesos de formación del profesorado, representa una de las grandes líneas de investigación en la didáctica de las ciencias sociales (Sebastiá y Tonda, 2015).

En este caso se optó por examinar cinco manuales publicados por tres editoriales que se rigen por la actual ley educativa, la LOMCE¹. La finalidad no fue otra más que estudiar cómo se han ido abordando los contenidos curriculares referidos al estudio del medio rural desde la entrada en vigor de esta última ley educativa. Los manuales revisados son los que publicaron las editoriales Anaya, Vicens Vives, y Oxford University en los años 2014 y 2015. La elección de estas editoriales fue motivada por su amplia difusión en los centros de esta región, así como por estar estas entre las editoriales de más prestigio del país que publican contenidos de geografía e historia para la educación secundaria en Galicia.

Para el primer curso de la educación secundaria se revisó un único libro de texto publicado por la editorial Anaya en el año 2015. En el segundo curso de la educación secundaria se analizaron dos manuales, uno publicado por la editorial Anaya en el año 2014, y otro por Vicens Vives en el 2015. En el tercer curso también se revisaron dos manuales, el primero publicado por Vicens Vives y el segundo por Oxford University, ambos en el año 2015. En el cuarto curso, que forma parte del segundo ciclo de la etapa de educación secundaria obligatoria y que tiene un carácter fundamentalmente propedéutico, se analizó un único manual que publicó la editorial Vicens Vives en el año 2015.

¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

El análisis del libro de texto que publica la editorial Anaya (2015) para el primer curso de la educación secundaria reveló que la geografía rural es inexistente, igual que también lo es el estudio de la geografía humana. En este caso y, siguiendo las pautas que marca el currículo, parece que también se les ha “olvidado” dedicar alguna unidad didáctica a la enseñanza de la geografía humana. De los seis temas que se plantean para el estudio de la geografía, todos ellos hacen alusión a aspectos físicos, bien sea a nivel planetario o a nivel regional. Únicamente se mencionan las actividades humanas en el tema referido al medio natural, pero la acción humana solo se aborda desde el punto de vista de su impacto en el medio ambiente. No hay referencia alguna a la población y sus indicadores más básicos, ni tampoco se propone esbozar alguna de las características de las áreas rurales y urbanas, sea cual fuere la escala de análisis.

En cuanto a la revisión de manuales para el segundo curso de la educación secundaria, el que publica Anaya (2014) divide los contenidos para la materia de Geografía e Historia en doce unidades didácticas. De estas dedica solo tres al estudio de la geografía y nueve a la historia lo que, a nuestro modo de ver, implica un desequilibrio desde el punto de vista de los contenidos importante. Este mismo hecho se apreció también en el segundo manual revisado y que publica Vicens Vives (2015). En este caso, se organizan los contenidos en trece temas de los cuales ocho de ellos están dedicados al estudio de la historia y cinco a la geografía. No se entiende esta descompensación temática, ya que el currículo, para los tres cursos del primer ciclo de la educación secundaria, organiza los distintos temas en tres bloques: uno dedicado a estudiar el medio físico, el segundo a analizar las actividades humanas, y el tercero se destina a estudiar los temas de historia. En concreto, para el segundo curso de la educación primaria, el currículo contempla siete temas en lo que respecta a aspectos del medio físico, diez para estudiar la geografía humana y doce para el caso de la historia. Esta importante descompensación en la organización de los temas entre las dos materias no se aprecia en el currículo, por lo que resulta cuando menos sorprendente que este desequilibrio se constate en los dos libros de texto revisados.

El manual publicado por Anaya (2014) distribuye los contenidos del segundo curso de la educación obligatoria, para la materia de Geografía e Historia, en doce temas dedicando solo tres de ellos al estudio de la geografía. A diferencia de lo que sucedía en el manual revisado para el primer curso, en este caso no hay ningún tema que aborde el estudio de la geografía física, sino que los tres están asociados a la geografía humana. En este sentido, no hay razón alguna que motive esta decisión puesto que el currículo plantea, para el segundo curso de la educación secundaria, siete temas correspondientes al bloque dedicado a la geografía física. Este hecho también se observó en la revisión del manual que publica Vicens Vives, dedicando los cinco temas de la parte de geografía a la geografía humana y ninguno a la geografía física.

En lo que a contenidos se refiere, las tres unidades didácticas de geografía que se plantean en el manual de Anaya (2014) versan sobre el estudio de la población (a nivel mundial, de Europa, de España y Galicia), el estudio de las sociedades actuales y sus diferencias (siguiendo el mismo esquema que en el caso de la población) y, por último, el estudio de las ciudades. No hay ningún tema ni epígrafe destinado a analizar los espacios rurales, simplemente se hace alusión a estos en los apartados que se refieren al poblamiento. Este manual destina una sola página, de

las más de setenta que conforman la parte de geografía, a proponer contenidos que hacen alusión al medio rural. Adolece, por tanto, de las mismas debilidades que el propio currículo, ya que se “utiliza” el término rural para contraponerlo a lo urbano sin abordar aspectos tan cruciales como la despoblación que están sufriendo buena parte de las áreas rurales y los cambios que tuvieron lugar en las últimas décadas del pasado siglo y que están “rediseñando” el medio rural del futuro.

El manual que publica Vicens Vives (2015) reproduce, en mayor o menor medida, el mismo esquema que el seguido por Anaya. Se distribuyen los contenidos dedicados a la geografía en cinco temas: dos para estudiar la población mundial y europea, uno donde se aborda las sociedades humanas y los fenómenos migratorios, el cuarto versa sobre el análisis de las ciudades y los procesos de urbanización, y el último lo destinan a abordar el medio natural y las actividades humanas. No hay ninguna referencia a los espacios rurales pese a que se hace alusión a los fenómenos migratorios, por un lado, y a los procesos de urbanización, por el otro, procesos que no pueden ser explicados sin tener en cuenta las dinámicas históricas y presentes de las áreas rurales. Solo se menciona el medio rural a la hora de afrontar la definición de ciudad reproduciendo, literalmente, los estándares de aprendizaje del currículo en el tema donde se hace alusión a la ciudad y el proceso de urbanización europeo.

Para el último curso del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria se revisaron dos manuales, uno de ellos publicado por Oxford University y otro por Vicens Vives, los dos en el año 2015. El principal contraste que se detectó tras la revisión fue la extensión y el nivel de detalle en cada uno de los temas abordados. El manual que publica Oxford University (2015) propone nueve unidades didácticas para la parte que corresponde al estudio de la geografía en unas ciento ochenta páginas, mientras que el de Vicens Vives (2015) organiza los contenidos para el tercer curso de la educación secundaria en cuatro bloques temáticos y quince unidades didácticas que abarcan casi trescientas páginas. Este último manual, desde nuestro punto de vista y, teniendo en cuenta que solo se trata de la mitad de la materia, podría resultar poco didáctico por la exhaustividad y cantidad de contenidos propuestos.

Siguiendo las directrices marcadas por el currículo para el tercer curso se analizan, fundamentalmente, los distintos sectores económicos tanto a nivel mundial, europeo, nacional y regional, pero ninguno de los dos manuales aborda las transformaciones de las áreas rurales y, en particular, el descenso del peso relativo de las actividades ligadas al sector primario en favor de otros sectores económicos. El medio rural del siglo XXI, sobre todo en los países desarrollados, es un espacio pluriactivo y multifuncional, por lo que todos estos aspectos deberían ser tenidos en cuenta tanto a nivel curricular como en el diseño de los contenidos y actividades de los libros de texto.

En el caso del cuarto curso, que forma parte del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, se revisó un único manual que publicó la editorial Vicens Vives en 2015. A nivel curricular, la organización de los contenidos difiere notablemente con respecto a los tres cursos del primer ciclo. En este caso, el currículo propone diez bloques temáticos de los cuales nueve hacen alusión a contenidos históricos y uno de ellos a la revolución de las nuevas tecnologías y al fenómeno de la globalización.

A este respecto, las tecnologías de la información y de las comunicaciones tuvieron y están teniendo un papel muy relevante a la hora de impulsar procesos de desarrollos en áreas rurales. La distancia y el carácter de espacios periféricos de buena parte de ellas condicionó su desarrollo desde los comienzos de la Revolución Industrial. Las nuevas tecnologías, en particular Internet eliminan la barrera de la distancia, permiten el acceso a la información que se puede convertir en innovación y conocimiento, además de hacer posible ampliar los mercados locales al mercado global. Estos aspectos son también ignorados en el manual revisado por lo que, desde nuestro punto de vista, deberían ser enseñados en las aulas de la educación secundaria con el objetivo de que los alumnos y alumnas puedan conocer mejor el mundo en el que viven.

Las tecnologías de la información y de la comunicación, y en particular los Sistemas de Información Geográfica (SIG), pueden ser una herramienta muy valiosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente en la didáctica de la geografía. Algunos autores como De Miguel (2016) señalan que el uso de la cartografía digital puede constituir esa parte necesaria de renovación curricular y metodológica de la didáctica de la geografía y de las ciencias sociales. Los SIG son un recurso didáctico mucho más atractivo y dinámico que el libro de texto, ya que la posibilidad de poder seleccionar y combinar distintas capas de información geográfica facilita la comprensión de la complejidad que existe entre los factores físicos y humanos en la organización del territorio.

5. Algunas reflexiones para enseñar geografía rural en la educación secundaria

Los principales problemas de una buena parte de las áreas rurales en Europa, sobre todo las más periféricas, son el fuerte envejecimiento demográfico y la despoblación motivados por los intensos procesos migratorios que, durante décadas, vaciaron el medio rural para conformar las principales ciudades que hoy día conocemos. Esta situación fue provocada por la lejanía a los núcleos urbanos donde se concentraban las principales actividades económicas. En la Sociedad Industrial, la información, la tecnología y también el conocimiento, eran propiedad exclusiva de las grandes metrópolis y de los principales núcleos urbanos, pero en la nueva Sociedad de la Información en la que estamos inmersos la situación cambia de forma considerable. En esta nueva sociedad, impulsada por la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, la relación espacio-tiempo se redujo a la mínima expresión, lo que supuso para el medio rural, y en especial para aquellas áreas más periféricas, acceder a cantidades ingentes de información que puede ser convertida en conocimiento, así como multitud de servicios que pueden llegar a impulsar procesos de desarrollo.

La nueva situación del medio rural europeo debe ser conocida y trabajada por el alumnado de educación secundaria con el fin de que comprendan que lo rural no es ya sinónimo de agrario, ni que todo el medio rural adolece de los “tradicionales” problemas de envejecimiento demográfico y declive de su economía. La asociación del medio rural con el sector primario es una singularidad que también queda patente en la literatura científica rural (García, 1975; Bouhier; 1979; Villares, 1982), pero la realidad actual es muy distinta debido a la gran heterogeneidad de estos espacios. El medio rural evidencia una complejidad de usos y funciones

que se contraponen con la polarización claramente definida entre campo y ciudad de la primera mitad del siglo XX (García et. al, 1995).

La difusión de las nuevas tecnologías y el auge de la Sociedad Postindustrial no han sido ajenos a las áreas rurales, teniendo lugar en éstas cambios considerables, tanto a nivel espacial, funcional como socioeconómico (Sancho y Reinoso, 2012). Las variadas funciones y significados que son atribuidos al medio rural han hecho de lo rural un concepto complejo y ambiguo, siendo muy difícil tanto explicar por qué un espacio es rural o urbano, como trazar una línea en un mapa que separe a ambos (Woods, 2011). Ya no se puede hablar de una frontera entre lo urbano y lo rural, sino de un “gradiente de urbanización” en lo referente a la intensidad de la edificación, en la estructura económica, o en la movilidad de personas y mercancías (Roca, 2003). Esta nueva ruralidad de la Sociedad de la información nos lleva a reafirmarnos en la idea de enseñar esa nueva geografía rural en las aulas de educación secundaria, ya que de este modo y, desde nuestro punto de vista, entenderán mejor el mundo en el que vivimos.

6. Conclusiones

El análisis curricular de educación secundaria obligatoria y del bachillerato para la Comunidad Autónoma de Galicia, así como los diferentes manuales señalados para cada uno de los cursos, revelaron que los contenidos relativos a la geografía rural en la materia de Geografía e Historia, impartida en los cuatro cursos de la educación secundaria, son prácticamente inexistentes. Solamente aparece el término rural en una sola ocasión, paradójicamente, en los estándares de aprendizaje del tema que aborda el estudio de la ciudad y los procesos de urbanización. Además, se pretende que el alumnado sea capaz de abordar un aspecto que aún, hoy día, se sigue debatiendo en la literatura científica después de varias décadas de investigaciones al respecto, que es la cuestión de delimitar y definir el medio rural.

Desde nuestro punto de vista, la ausencia de la geografía rural en el currículo y en los libros de texto de la educación secundaria supone una debilidad considerable, dado que no se está abordando los importantes cambios que han tenido lugar en el medio rural en las últimas décadas. Es fundamental que el alumnado de secundaria finalice este período de su formación conociendo la diversidad de las áreas rurales en Galicia. Estos cambios dieron paso a muchas ruralidades que los alumnos deben comprender, no todo el rural está en declive ni todo lo rural lo sustenta el sector primario. Las tecnologías de la información y de la comunicación son claves a la hora de cambiar muchas de las dinámicas regresivas que existen en estos espacios, pero para ello, los discentes deben conocer sus potencialidades y cómo se pueden aprovechar para impulsar procesos de desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Albet Mas, A., Bosch Mestres, D., García Ruíz, C., González-Monfort, N. (2015). *Xeografía e Historia, 2.2 Xeografía*. Barcelona: Vicens Vives
- Armas Quintá, F. X.; Macía Arce, X. C. (2017). Reflexiones acerca de la delimitación y definición del medio rural. Diseño de un índice de ruralidad para Galicia. *Finisterra* 52(106), 85-101. doi: <https://doi.org/10.18055/Finis9955>

- Armesto López, X. A. (2005). Notas teóricas en torno al concepto de postproductivismo agrario. *Investigaciones Geográficas*, 36, 137-156.
- Ballas, D., Kalogeresis, T., Labrianidis, L. (2003). A comparative study of typologies for rural areas in Europe. En *ERSA Conference Papers*, European Regional Science Association, Jyväskylä, Finland, 27-30 August.
- Bericat Alastuey, E. (1993). La teoría del vacío rural. En Consejería de Agricultura y Pesca, Junta de Andalucía. *El desarrollo rural a las puertas del siglo XXI*, (pp. 45-54). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bonnamour, J. (2001). El mundo rural ante el nuevo siglo: retos y desafíos. En García Pascual, F. (ed.). *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades* (pp. 23-41). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Bosak, J., Perlman, B. (1982). A review of the Definition of Rural. *Journal of Rural Community Psychology*, 3(1), 3-34.
- Bouhier, A. (1979). *La Galice. Essai d'interprétation d'un vieux complexe agraire*. La Roche-sur-Yon (Vendée).
- Burgos, M., Muñoz-Delgado M. C. (2015). *Xeografía e Historia, 1º ESO*. Madrid: Anaya.
- Burgos, M. y Muñoz-Delgado M. C. (2014). *Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, 2º ESO*. Madrid: Anaya.
- Camarero, L. A. (1993). *Del éxodo rural y del éxodo urbano. Ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España* Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Ceña Delgado, F. (1995). Planteamientos económicos del desarrollo rural: una perspectiva histórica. En Ramos, E., Cruz, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural* (pp. 91-129). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Cloke, P. (1977). An index of rurality for England and Wales. *Regional Studies*, 11, 31-46.
- Cloke, P., Goodwin, M. (1993). Rural change: structured coherence or unstructured incoherence? *Terra*, 105(3), 166-174.
- Clout, H. (1993). *European experience of rural development*. London: Rural Development Commission.
- De Miguel González, R. (2016). Espacio digital y educación geográfica: El Atlas Digital Escolar. En López Facal, R. *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Santiago de Compostela, España.
- Entrena-Durán, F. (2012). La ruralidad en España: de la mitificación conservadora al neorrularismo. *Cuadernos de desarrollo rural*, 9(69), 39-65.
- Esparcia, J. (2012). Evolución reciente, situación actual y perspectivas futuras en el desarrollo rural en España y en la UE. *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, 79, 53-84.
- Friedland, W. H. (2002). Agriculture and rurality. Beginning the final separation? *Rural Sociology*, 67(3), 350-371.
- García Fernández, J. (1975). *Organización del Espacio y Economía Rural en la España Atlántica*. Madrid: Siglo XXI.

- García de León, M. (1996). La ciudad y el campo: las imágenes opuestas de "el otro". En Ministerio de Agricultura. *El campo y la ciudad* (pp. 13-44). Madrid: Ministerio de Agricultura.
- García Ramón, M. D., Tulla i Pujol, A. F., Valdovinos Perdices, N. (1995). *Geografía Rural*. Madrid: Síntesis.
- García Sanz, B. (1998). *La sociedad rural ante el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- Guibertau Cabanillas, A. (2002). Fortalezas y debilidades del modelo de desarrollo rural por los agentes locales. En Márquez Fernández, (Coord). *Nuevos horizontes en el desarrollo rural* (pp. 87-104). Madrid: Akal.
- Halfacree, K. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23-27.
- Hewitt M. (1989). *Defining rural areas. Impact on health care policy and research*. Washington D.C.: United States Government Printing Office.
- Hoggart, K. (1990). Let's do away with rural. *Journal of Rural Studies*, 6(3), 245-257.
- Kinsella, J. et al. (2000). Pluriactivity as a livelihood strategy in Irish farm households and its role in rural development. *Sociologia Ruralis*, 40(40), 481-496.
- Lázaro Araujo, L. (1995). El desarrollo rural en el contexto de la Unión Europea. En Ramos, E., Cruz, J. (Coords.). *Hacia un nuevo sistema rural* (pp. 237-255). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- López González, F. J., Crecente Maseda, R., Miranda Barros, D. (2004). Caracterización rural de los municipios gallegos de cara a una acertada aplicación de iniciativas comunitarias de desarrollo rural. En *VIII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*, Bilbao, España, 6-8 octubre.
- López Ratón, M., Santiago Pérez, M. I. (2005). Construcción de un índice de ruralidad y clasificación de los municipios gallegos. En *I Congresso de Estatística e Investigação Operacional da Galiza e Norte de Portugal*, Guimarães, Portugal, 26 a 28 de octubre.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2015). Interpretación del paisaje europeo y su valor patrimonial en un aula de educación secundaria. Una propuesta didáctica sobre educación patrimonial basada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Solé, G. (ed.). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 345-362). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2016). Innovación TIC en la formación del profesorado para educación secundaria: Un ejemplo de buenas prácticas a propósito del diseño e implementación de una unidad didáctica sobre paisaje y desarrollo sostenible en Europa. En López Facal, R. *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 1180-1195). Santiago de Compostela: Red-14-Universidade de Santiago de Compostela.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F., Armas Quintá, F. X. (2017). Valoración crítica sobre el tratamiento de la geografía de Europa en la educación secundaria obligatoria. Un estudio

- de caso a propósito del análisis de manuales escolares. *Acta Geográfica*, edición especial, 49-65.
- Moyano, E. (2000). Procesos de cambio en la sociedad rural española: Pluralidad de intereses en una nueva estructura de oportunidades. *Papers: Revista de Sociología*, 61, 191-220.
- Muilo, T. (2010). Needs for rural research in the northern Finland context. *Journal of Rural Studies*, 26(1), 73-80. doi: 10.1016/j.jrurstud.2009.06.004
- Navarro Madrid, A., Alcolea Moratilla, M. A. (2015). *Geografía e Historia, Geografía Económica, 3º ESO*. San Fernando de Henares: Oxford University
- Roca, J. (2003). La delimitación de la ciudad: ¿una cuestión imposible? *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 35(135), 17-36.
- Rodríguez, A. (2011). Pertinencia y consecuencias de modificar los criterios para diferenciar lo urbano de lo rural. En Dirven, M., Echeverri Perico, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia Baeza, D., Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina* (pp. 31-42). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Rodríguez Lestegás, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 107-116.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, (33), 173-186.
- Rodríguez Lestegás, F. (2012). A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. En: Vanzella Castellar, S. M., Batista Munhoz, G. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 13-27). São Paulo: Xamã.
- Rodríguez Rodríguez, M. (2005). *Revisión de las políticas de desarrollo rural y su incidencia en los municipios rurales de la provincia de Almería. Los servicios de proximidad como base para su reformulación*. Málaga: Analistas Económicos de Andalucía-Fundación Unicaja.
- Rubio Terrado, P. (1999): El postproductivismo en los espacios rurales. En Galdós Urrutia, R., Ruiz Urrestarazu, E. *Postproductivismo y medio ambiente* (pp. 15-78). Informes Técnicos nº 82. Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Agricultura y Pesca. Vitoria-Gasteiz.
- Rubio Terrado, P. (2010). Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54, 203-235.
- Sabalain, C. (2011). El concepto de rural en los países de la región. En Dirven, M., Echeverri Perico, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia Baeza, D., Peña, C., Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina* (pp. 21-29). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Sancho Comíns, J., Reinoso Moreno, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 73(273), 599-624. doi: 10.3989/estgeogr.201221.

- Sancho Hazak, R. (1997). Estructura demográfica y tipificación de los asentamientos y áreas rurales españolas. En Gómez Benito, C., González Rodríguez, J. *Agricultura y sociedad en la España Contemporánea* (pp. 173-224). Madrid: Ed. CIS.
- Sanz Hernández, A. (2001). Desarrollo rural. ¿Ocio o necesidad? *5campus.com, Sociología*. Recuperado de <http://www.5campus.com/leccion/desarural/inicio.html>.
- Sebastiá Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E. M. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (68), 429-448.
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto González, X. M. (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (7)414.
- Villares Paz, R. (1982). *La propiedad de la tierra en Galicia (1500-1936)*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Waldorf, B. S. (2006). A Continuous Multi-Dimensional Measure of Rurality: Moving Beyond Threshold Measures. En *Annual Meeting of the American Agricultural Economics Association*, Long Island, California, July 24-27.
- Woods, M. (2011). *Rural. Key Ideas in Geography*. Abingdon: Routledge.

Conciencia histórica y formación inicial de docentes

Historical awareness and initial teacher training

José Juan Meléndez Zárate

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (México)

Email: josejuanmelendez@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6286-1672>

Celene del Carmen Escobar Reyna

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (México)

Email: celesescobar@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8212-4554>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.20>

Resumen

En el presente artículo se analiza la perspectiva ideológica que adopta un grupo de estudiantes normalistas de nuevo ingreso en relación a los problemas económicos, políticos y sociales actuales en México, a partir de esto se verifica la capacidad que tienen para relacionar el pasado, el presente y el futuro. Constituye un ejercicio para identificar y categorizar tipologías de conciencia histórica en ellos. El escrito representa el resultado de una investigación diagnóstica de corte cualitativo y cuantitativo desarrollado en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo ubicada en ciudad Ixtepec, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2014-2015. Las preguntas de investigación que se pretendieron resolver fueron las siguientes: ¿Cuál es la perspectiva cultural e ideológica que evidencian los estudiantes en sus opiniones en relación a los problemas sociales actuales? ¿Qué tipología o nivel de conciencia ideológica adoptan en relación a los hechos del pasado y las situaciones sociales del presente? ¿Qué relación se establece entre las características ideológicas de los sujetos y su formación profesional (inicial) como docentes? ¿Cómo se puede lograr desarrollar en los futuros docentes una conciencia histórica-crítica?

Para obtener información de campo en relación a esta problemática se aplicó a los sujetos investigados un cuestionario- diagnóstico y con base al análisis de la información obtenida se pudo definir tres tipos de conciencia histórica que caracterizan el pensamiento de los estudiantes, de acuerdo al planteamiento de Paulo Freire estos son: conciencia mágica, conciencia ingenua y conciencia crítica, lo cual se explica con mayor detalle en el cuerpo de este escrito.

Palabras clave: Historia; conciencia; formación profesional; problemas sociales; formador de docentes

Abstract

In this article we analyze the ideological perspective adopted by a group of normalist new students in relation to the current economic, political and social problems in Mexico, from this we verify the ability they have to relate the past, the present and the future. It constitutes an exercise to identify and categorize typologies of historical consciousness in them. The document represents the result of a qualitative and quantitative diagnostic investigation developed at the Urban Normal School of the Isthmus located in Ixtepec city, Oaxaca, during the 2014-2015 school year. The research questions that were intended to be solved were the following: Is the cultural and ideological perspective that students show in their opinions in relation to current social problems? What type or level of ideological awareness do they adopt in relation to past events and social situations of the present? What relationship is established between the ideological characteristics of the subjects and their professional training (initial) as teachers? How can a historical - critical consciousness be developed in future teachers?

In order to obtain field information in relation to this problem, a diagnostic-questionnaire was applied to the subjects under investigation. Based on the analysis of the information obtained, three types of historical awareness could be defined that characterize students' thinking, according to the approach of the students. Paulo Freire these are: magical awareness, naive awareness and critical consciousness, which is explained in greater detail in the body of this paper.

Keywords: History; awareness; vocational training; social problems; teacher educator.

1. Estructura

Ante los acontecimientos del pasado, el presente y el futuro, como sujetos sociales tenemos un posicionamiento cuya construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce solo a la educación formal, pero que influye en gran medida en esa perspectiva ideológica que evidenciamos en nuestras opiniones. Ese posicionamiento ideológico que adoptamos se llama conciencia histórica, y es sobre este tema la que gira el presente artículo derivado de una investigación diagnóstica de corte mixto (cualitativo y cuantitativo), en la que se pretendió conocer el nivel de conciencia histórica que caracteriza a una muestra de cincuenta alumnos que cursaron el primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en Ciudad Ixtepec, Oaxaca; durante el ciclo escolar 2014 - 2015.

Las preguntas de investigación que se pretendieron resolver fueron las siguientes: ¿Cuál es la perspectiva ideológica que evidencian los estudiantes normalistas en sus opiniones en relación a los problemas sociales actuales? ¿Qué tipología o nivel de conciencia histórica adoptan en relación a los hechos del pasado y las situaciones sociales del presente? ¿Cómo se puede lograr desarrollar en los futuros docentes una conciencia histórica de carácter crítico?

Para obtener información de campo en relación a esta problemática, se aplicó a los sujetos investigados un cuestionario- diagnóstico y con base al análisis de los resultados se pudo definir tres tipos de conciencia histórica que caracterizan el pensamiento histórico de los estudiantes. De acuerdo al planteamiento de Freire (2005) estos son: conciencia mágica, conciencia ingenua y conciencia crítica, lo cual se explica con mayor detalle en el cuerpo de este documento.

2. Planteamiento del problema

De acuerdo a Prats y Santacana (2011):

La historia como materia idónea para la educación consiste en la posibilidad de reflexionar sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos. Ayuda a comprender los fenómenos sociales – políticos actuales mediante el análisis de causas y consecuencias, y desarrollar así un criterio y una visión crítica del presente. (p. 28)

Desde esta perspectiva, podríamos considerar el desarrollo de la conciencia histórica de los individuos como un ideal posible a alcanzar desde los centros educativos básicos (preescolares, primarios, secundarios). En lo que respecta al contexto mexicano, cabe preguntar ¿La escuela está logrando desarrollar una conciencia histórica en los individuos que asisten a ella? De manera específica nuestro planteamiento principal fue responder ¿Qué nivel de conciencia histórica evidencian los estudiantes que egresan del nivel medio superior, que han elegido cursar la carrera de la docencia en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?

De acuerdo a Mignolo (2010), la asignatura de historia y otros contenidos de las ciencias sociales que se imparte hasta hoy en día en la educación básica, no ha podido lograr el desarrollo de una ciudadanía con un pensamiento crítico sobre la realidad social que permitiera enjuiciar con mayor fundamento la situación económica, política y social de nuestro país, desde una posición crítica.

Este supuesto que considera a la mayoría de los ciudadanos que integran la sociedad mexicana como acrílicos e incluso apáticos ante las problemáticas que enfrentan a diario, se debe en gran medida a que no se ha desarrollado en los sujetos una conciencia crítica a partir de la enseñanza de una historia que fuera más allá del enfoque positivista que solo prioriza la memorización de hechos y personajes históricos reconocidos institucionalmente; una especie de historia de bronce como lo considera González (2005):

La historia de bronce constituye la historia pragmática por excelencia que recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de instituciones; que se ocupa de hombres de estatura extraordinarias (gobernantes, santos, sabios y caudillos); que presentan los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación. Es una historia seductora, que lanza al hombre valeroso a empresas temerarias y lo vuelve temible. (p. 64)

Por su parte Freire (2005), señala que la didáctica tradicional con la cual se ha enseñado la historia, corresponden a las características de una educación bancaria.

En una educación bancaria el educador es el que sabe y el alumno es el ignorante, al primero le corresponde dar, entregar, transmitir su saber al segundo, cuya función no debe ser otra que la de la asimilación pasiva del conocimiento histórico. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción; el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador; finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos como meros objetos. (p.78)

De esta forma, una didáctica tradicional que trabaja solo a nivel de memorización de datos históricos tiende a formar un conocimiento frágil. Ha sido de esta manera como se han desarrollado la mayoría de los cursos de historia con el cual se ha formado un gran número de generaciones de docentes que atienden a la educación básica, que al mismo tiempo han formado a futuros ciudadanos, en el entendido de que entre las múltiples funciones del docente está la de desarrollar la conciencia histórica de los sujetos.

3. Antecedentes y fundamentación teórica

De acuerdo a Quintanar, (como se citó en Arteaga y Camargo 2014), un individuo posee conciencia histórica cuando comprende que:

1.- todo presente tiene su origen en el pasado. 2.- las sociedades no son estáticas, cambian y se transforman de manera constante. 3.- los procesos pasados constituyen las condiciones del presente. 4.- como parte de la sociedad, cada uno de nosotros tiene un papel en el proceso de transformación social. 5.- cada ciudadano es parcialmente responsable de la construcción del futuro. 6.- como parte del movimiento histórico, podemos participar de manera consciente en la transformación de la sociedad. (p.5)

De manera que desarrollar una conciencia histórica es posible a través de una educación histórica. De acuerdo a Osborne (2006), (como se citó en Arteaga y Camargo, 2014), la educación histórica es “el proceso a través del cual se transmite la narrativa de la construcción de la nación, pero además de ello se enfoca también en el análisis de los problemas contemporáneos en un contexto histórico” (p.3).

De acuerdo a Freire (como se citó en Monclús 1988), existen tres tipos de conciencia:

La conciencia mágica está fusionada con la naturaleza. Es radicalmente intransitiva, no deja pasar su acción a otro término: responde a la atmósfera de la sociedad cerrada y al paso misterioso de unas fuerzas de la naturaleza que permanecen incontroladas, y por tanto revestidas de un poder misterioso. La conciencia mágica carece totalmente de sentido histórico, y el hombre que vive bajo ella es un espectador inactivo ante el mundo, capta los hechos pero no los juzga ni los investiga para transformarlo.

Es un hombre presa de un fatalismo que lleva a la actitud negativa de cruzarse de brazos. Acude a un Dios fatalista. Se ve convertido en espectador de un mundo por el que se siente aniquilado paulatina e irremediamente.

La conciencia ingenua mitifica a los que mandan por un proceso de supervaloración de ellos, y de infravaloración del hombre común. Está presa de un gregarismo y de una emocionalidad inmadura. La superficialidad es una característica central en la interpretación de los hechos y en la investigación de sus soluciones.

La conciencia crítica lejos de contentarse con las apariencias, va sustituyendo las explicaciones mágicas por principios auténticos de casualidad. Somete la realidad a una capacidad crítica, de cuestionamiento y enjuiciamiento responsable. (p. 46)

Freire (2005) considera que la única conciencia que en rigor merece el nombre de tal, es la conciencia crítica, que va en busca de las causas reales de los hechos y se siente capaz de dominarlos, convirtiéndose en sujeto de la historia. Los otros tipos de conciencia -dice Freire- quedan muy por debajo de la posibilidad y de la dignidad de la persona humana, lo cual mientras

permanezca en esa situación, más que sujeto es uno de tantos objetos dominados y transformados por la historia.

4. Diseño y metodología

Este documento constituye una investigación diagnóstica y descriptiva de tipo mixto (cuantitativo y cualitativo). Es diagnóstica porque pretendió obtener información útil para la solución de un problema o la transformación de una situación. De acuerdo a Ruíz, R. (2007):

Diagnosticar es hacer una apreciación relativa a la situación que se conoce, con base en, o haciendo referencia a una situación deseada o deseable. Constituye un proceso de conocimiento de la naturaleza, cualidades, características, manifestaciones, relaciones, explicaciones, magnitud, trascendencia de una situación o un fenómeno de interés, para expresar un juicio fundamentado respecto a la situación encontrada frente a la situación ideal y orientar la intervención correspondiente. Es un tipo de investigación aplicada que sirve como herramienta para la acción y por tanto, se ubica dentro del proceso de la intervención social.

El proceso de diagnóstico implica entonces: reunión de información, establecimiento de relaciones entre la información reunida, contextualización de los hallazgos, explicaciones de la situación conocida ¿Por qué la situación o fenómeno es o se manifiesta de ese modo?, juicio o apreciación sobre lo conocido (cómo es y cómo debe ser), lineamientos para la acción.

El desarrollo de un diagnóstico se remite a dos elementos esenciales:

El proceso de investigación que permite reunir la información necesaria para describir y analizar una situación, sus características, dinámica y los factores que explican su ocurrencia.

El juicio o conclusión diagnóstica que se hace una vez que se ha reunido y analizado la información relativa a la situación que se conoce. (p. 4)

Por otra parte es descriptiva, porque se trata de describir las características más importantes de un determinado objeto de estudio con respecto a su aparición y comportamiento, se describe las maneras o formas en que éste se parece o diferencia de él mismo en otra situación o contexto dado. Los estudios descriptivos también proporcionan información para el planteamiento de nuevas investigaciones y para desarrollar formas más adecuadas de enfrentarse a ellas.

El ejercicio diagnóstico fue aplicado a una muestra de 50 estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en ciudad Ixtepec, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2014 - 2015. El ejercicio consistió en que eligieran de un listado de problemas sociales propuestos, uno que le resultara de interés, y de acuerdo a sus conocimientos escribieran sobre ello, considerando algunos tópicos tales como: una definición personal de la temática o problema, explicar cuál es su origen histórico, su relevancia en el presente, su permanencia en el futuro y de qué manera podría solucionarse.

Estas temáticas sociales fueron: 1. la corrupción, 2. la religión, 3. la riqueza y la pobreza, 4. la política, 5. el homosexualismo, 6. el narcotráfico, 7. la democracia, 8. la globalización. Así mismo el diagnóstico se complementó con otras preguntas abiertas para conocer las opiniones de los estudiantes en relación a la importancia que tiene la enseñanza de la historia desde la

educación básica, qué contenidos debería de enseñarse y cuál sería la mejor forma o didáctica para su enseñanza.

En relación al procedimiento que se siguió para analizar la información obtenida del ejercicio desarrollado, consistió en lo siguiente:

1.- Se consideraron las frecuencias de las respuestas que se dieron en cada una las preguntas o indicadores planteados en los instrumentos.

2.- Se eligieron las respuestas que se presentaron con mayor recurrencia y se transcribieron textualmente algunas opiniones de los estudiantes.

3.- De acuerdo a ese posicionamiento o perspectiva ideológica que los estudiantes evidenciaron en sus opiniones, estas se clasificaron tomando en cuenta las características que explica Freire en cada uno de los niveles de conciencia que propone (mágico, ingenuo y crítico).

En consecuencia, la reflexión que se hizo sobre los datos obtenidos consistió en extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a las opiniones vertidas por los propios estudiantes. Esto permitió indagar el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. Implicó una elaboración conceptual de la información y un modo de expresarla que hizo posible su conversación y comunicación en este artículo.

5. Resultados

De acuerdo a los datos obtenidos, una minoría de estudiantes que representan el 12 por ciento (seis estudiantes) en relación a las explicaciones que brindaron se puede decir que poseen una *consciencia mágica*, es decir aceptan la realidad sin cuestionarla. Son observadores pasivos e incapaces de cualquier tipo de transformación. Se conforman con facilidad. Creen que los problemas se pueden solucionar si se invoca a seres mágicos, con poderes excepcionales, llámese dioses, santos, brujos, etcétera. Sus opiniones son como las que se muestra en el siguiente fragmento relacionado al tema de la religión.

Estudiante: “La religión consiste en tener fe, creer en un ser supremo y divino. Su origen se dio desde hace ya muchos años con el nacimiento de Dios. Dios creo al primer hombre de la tierra llamado Adán y de ese hombre creo a su mujer llamada Eva. Considero que aún en la actualidad la religión es muy relevante, debido a que las personas necesitamos conocer, creer, tener fe, en algún ser maravilloso y mientras más se siga conociendo de Dios nos será de más importancia, por lo que la religión permanecerá por mucho tiempo. Su origen fue desde un principio porque Dios creo los cielos y la tierra, la religión es muy importante porque en ella las personas tienen una respuesta para todos sus problemas, durará hasta que el mundo se acabe. Considero que las personas de ahora necesitan más de esa fe, las ganas de creer en un ser superior. La solución de muchos de nuestros problemas sería inculcarles a los niños la fe, no necesariamente cierta religión pero sí que puedan creer en algo más, y es tarea de cada persona poder lograrlo”.

Sobre este tipo de consciencia, Bandera, A. (1981) considera que:

La conciencia mágica es la propia del oprimido que, en su estado de opresión, carece de todos los medios para superarla y se ve irremediamente hundido en los hechos cuyas causas se le escapan totalmente, y, por tanto, no puede ni intentar dominarlas.

A medida que se prolonga el tiempo pasado bajo la opresión, la conciencia se hace más mágica y queda más incapacitada para salir de la situación, si alguien desde afuera no viene en su ayuda. El sentido mágico de la conciencia tiende a desarrollarse y agravarse cada vez más; es un sentido dinámico negativamente, es decir, tiende a un empeoramiento cada vez más acentuado hasta tanto que las causas externas vengan a poner un tope a este proceso degenerativo de la conciencia. (p. 48)

Por otro lado, una mayoría de los encuestados que representan el 80 por ciento (40 estudiantes) demostraron a través de sus opiniones una *conciencia ingenua* que se caracteriza por lo siguiente: sus interpretaciones hacia los problemas son simples. No profundizan en la causalidad del hecho mismo. Se basan en criterios afectivos para aceptar las ideas o el criterio de otra persona como verdaderas. Se satisfacen con las experiencias, no investigan. Sus explicaciones son atribuidas a que alguien sabio o importante lo dijo. Pueden caer en el fanatismo o sectarismo. Afirman y conciben la realidad como estática y no cambiante. Consideran que son los gobernantes quienes deben resolver todas las problemáticas sociales, las decisiones de estos no se cuestionan.

Así, por ejemplo, los estudiantes comprenden que la pobreza es resultado de la diferencia de recursos económicos que poseen las personas, lo cual lleva a tener oportunidades diferentes en cuanto al estilo de vida. Es notorio en las explicaciones que brindan la ausencia de un conocimiento exacto de cuándo y cuál fue el origen histórico de las diferencias sociales representadas a través de la riqueza, en contraposición a la pobreza.

Algunos estudiantes en sus opiniones consideran que el problema de la pobreza se inició cuando aparecieron las clases sociales; lo cual podría ser una explicación congruente con la teoría marxista. Opinan que estas diferencias seguirán existiendo en nuestro país mientras persista la corrupción. En tanto los que tienen el poder y abusen de ese poder, la situación de la pobreza de muchos y la riqueza de unos cuantos, seguirá diferenciándose cada vez más. Consideran que a quien le toca solucionar esta situación son los mismos que tienen el poder. Es decir, nuestros propios gobernantes; principalmente al presidente de la República.

Otro ejemplo en la que de igual forma se puede observar las características propias de una conciencia ingenua, lo podemos notar en la siguiente opinión que brindan los estudiantes en relación al tema de la política.

Estudiante: “la política es el ejercicio que realizan los ciudadanos a través de los partidos para elegir a sus gobernantes. Su origen se remonta desde ya hace mucho tiempo. Cada partido poseen diferentes ideas de cómo debe ser un presidente. La política es lo mismo, pura corrupción para el pueblo. Y quien le corresponde solucionar la corrupción en la política es el presidente conjuntamente con los diputados y senadores”.

Como podemos ver en los dos temas, la ingenuidad de los sujetos se observa no en la interpretación que hacen del problema, sino en la búsqueda de la solución a la misma, al considerar cierta mitificación a determinados personajes; al pensar que la solución de los problemas que nos aquejan está en manos del presidente de la república; así como del resto de la cúpula política. No consideran importante la intervención del ciudadano común.

Una pequeña minoría que representa el ocho por ciento de los encuestados (cuatro estudiantes) presenta una *conciencia crítica*. De acuerdo a sus opiniones vertidas, asumen posiciones comprometidas con el cambio y no son pasivos ante la adversidad. Anhelan la

profundidad en el análisis del problema. No se satisfacen con las apariencias. Sustituyen explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos. Al enfrentarse a un hecho, hacen lo posible por despojarse de prejuicios. Rechazan toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y aceptan la delegación de las mismas. Son interrogadores, averiguan, impactan y provocan. Reconocen que la realidad es cambiante.

Su posicionamiento en relación a los problemas sociales es como las que a continuación se presenta.

En cuanto al tema de la política los sujetos opinaron lo siguiente:

Estudiante: “la política es una institución que se encarga de tomar las mejores decisiones para los habitantes de una nación, de ellos depende la seguridad y el bienestar de las personas y somos las mismas personas quienes debemos de elegir a estos representantes. Gracias al ejercicio de la política tenemos derechos y obligaciones. Sin embargo si en realidad se respetara esos derechos y obligaciones, es decir si las cosas se hicieran correctamente, con honestidad, pensando realmente en el bienestar de todos y no solo en unos cuantos que representan la política, entonces todo estaría bien y para que esto ocurra es necesario que todos no nos quedemos callados ante situaciones que ameritan ser señalados cuando los políticos que nos representan estén actuando mal”.

En relación al tema del homosexualismo las opiniones vertidas al respecto fueron como la que a continuación se transcribe:

Estudiante: “el homosexualismo no es una enfermedad ni algo que pueda solucionarse, en todo caso podría ser ocultado pero no solucionado. Según estudios recientes han demostrado que el homosexual nace, no se hace, y que no son muchas las personas que demuestran respeto hacia los individuos que tiene preferencia sexual hacia el mismo sexo. Aún hay gente que suele verlo como un “pecado divino” o una aberración; hay incluso quienes sienten temor ante ello, los llamado “homóforos”. En el futuro todas las personas se darán cuenta y tomarán conciencia de que sin más ni menos son seres humanos. La homosexualidad no es un problema, lo que sí es un problema es la falta de respeto que se tiene hacia estas personas por sus preferencias”.

En cuanto al tema del narcotráfico en su posicionamiento ideológico los estudiantes consideran lo siguiente:

Estudiante: “este problema empeorará con el tiempo porque el mismo gobierno está involucrado en ella, así como los jefes o gobernantes reciben algo a cambio; Un alto a esta problemática sería que se apliquen leyes y sanciones más fuertes, y que está en manos del gobierno ejecutarlo, de no ser así la problemática seguirá por mucho tiempo. Una solución sería de alguna manera hacer entender a aquellas personas que prefieren el dinero rápido y fácil que no es el camino correcto y que se pueden desarrollar con otros empleos. La mejoría está en manos de toda la sociedad, no solo de aquellos que han estado metidos en el narco, más bien corresponde a todos, porque a todos afecta, como persona, sociedad y país”.

En relación a la democracia sus opiniones fueron como la siguiente:

Estudiante: “la democracia debería ser una forma de hacer valer nuestro derecho como ciudadano pero que al paso del tiempo se ha convertido en una farsa. El motivo de la democracia no solo es político sino también socialmente consiste en ser justo ante cualquier tema de decisión que se interponga. Para poder seguir siendo democráticos debemos luchar por nuestros derechos”.

Finalmente, en la Figura 1 se resume la tipología de conciencia histórica que presentan los sujetos investigados, así como la frecuencia en que se presentaron.

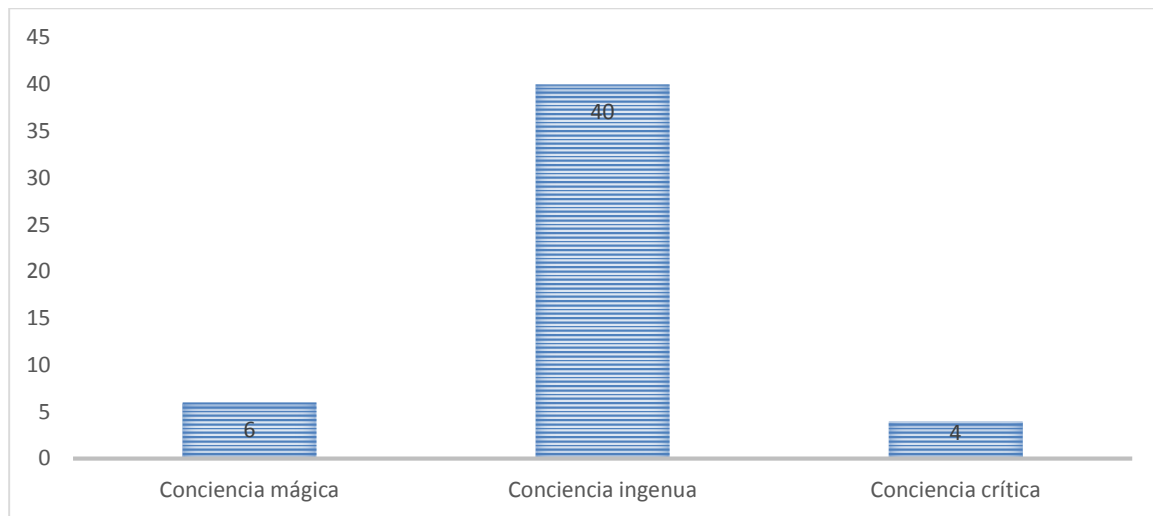


Figura 1. Los tipos de conciencia histórica que presentan los estudiantes y su frecuencia

6. Discusión de resultados

De esta manera, los resultados obtenidos de este diagnóstico, dan razón del tipo de explicaciones que los estudiantes futuros docentes hacen de las situaciones que se viven en la realidad actual. Se puede decir que existe un mínimo número de estudiantes con una conciencia mágica, que se caracterizan por la casi impermeabilidad a los problemas, permanecen casi identificados con los elementos de la naturaleza o bien la divinidad, consideran que las situaciones que hoy ocurren está dominado por la fatalidad del destino.

Por otro lado, existe la presencia de un buen número de sujetos que se caracterizan con una conciencia ingenua, cuya peculiaridad es la simplificación a la hora de interpretar los problemas que perciben, no utilizan la historia para poder interpretar su presente. Perduran aún en parte las explicaciones mágicas, como si los acontecimientos careciesen de causas reales que les dan origen.

Son contados los estudiantes que evidencian una conciencia crítica, en el cual hay un intento por sustituir las explicaciones simplistas por la búsqueda eficiente de las causas reales, sin embargo es notorio todavía esa transición ya que se puede afirmar que en la mayoría de los estudiantes, en relación a las explicaciones que dan sobre las situaciones de la realidad actual, están basados más en el sentido común y muy poco en un conocimiento fundamentado en relación al pasado, es decir aún tienen dificultad para relacionar y comprender que los problemas que nos aquejan en el presente, tienen un origen en el pasado histórico.

Por otro lado, es evidente por parte de los sujetos, que la mayoría de las referencias que utilizan para intentar explicar los hechos del presente, lo han adquirido a través de diversos medios tales como: libros, noticieros, periódicos, pláticas informales e internet.

Ante ello cabe preguntarnos qué papel hemos jugado los formadores de docentes para crear o dejar de crear una conciencia histórica crítica fundamentada en los estudiantes, qué factores explican el hecho de que los estudiantes relacionen muy poco el presente con su pasado.

El escenario que se ha presentado comprueba que las situaciones más cercanas al tiempo en el cual los estudiantes viven, resulta de mayor interés a comparación con los sucesos o hechos ocurridos en un tiempo más lejano. Este último deriva para ellos en una dificultad, porque requiere de recurrir a la memoria a largo plazo.

Al respecto Gagné (1975) señala que el proceso de aprendizaje comprende tres fases: retención, recordación y generalización o transferencia. De ellas, las dos primeras corresponden propiamente a lo que sería el proceso de memorización.

El autor explica que la memoria de largo plazo es permanente, y la imposibilidad de recordar algo se debe a la dificultad de localizar la información. Esta memoria permanece inactiva hasta que no se presenta la demanda de una tarea determinada que hace necesaria su activación, retornando información a la memoria de corto plazo, desde donde se generan las respuestas.

Para Gagné (1975), el olvido se considera un proceso más de aprendizaje, pues es también una modificación de esquemas para adaptarse a las situaciones cambiantes. Cuando se van incorporando nuevos datos a la memoria, en el reajuste que se realiza, la información se transforma recordándose integrada muchas veces de manera distinta a como se introdujo, habiéndose eliminado datos superfluos o poco significativos y quedando únicamente aquellos que engendran emociones que ya de por sí les brindan relevancia. Es así como se van organizando esquemas y estructuras mentales, de manera compleja, con elementos que paulatinamente se incorporan y de los cuales se hace una selección al organizarlos y clasificarlos mentalmente.

De esta manera, Gagné supone cuatro condiciones necesarias para recordar un conocimiento que son los siguientes:

La significación del contenido. Se aprende más fácilmente aquello que interesa, lo que está en relación con lo que se usa, se sabe o se entiende.

La atención. La tarea de memorizar cualquier contenido se torna más difícil en la medida en que el sujeto debe atender simultáneamente a diversos estímulos, pues su capacidad nemotécnica se dispersa o reparte, resultando en un bajo rendimiento. De ahí que el ambiente de aprendizaje debe ser una de las preocupaciones principales de la escuela.

La motivación. El interés en el material informativo a captar juega también un papel primordial. Podría decirse que existe una relación directa entre el aprendizaje logrado y el interés que se tenga en ello.

El tiempo. Cuando existe la intención de abordar nuevos contenidos, plasmándolos en la memoria, no se debe olvidar que todo aprendizaje requiere tiempo, además de que el sujeto que aprende debe tener previamente las estructuras necesarias. El apresuramiento suele resultar contraproducente, pues no se da la oportunidad a integrar la materia en un modelo interior que tenga sentido, es decir, significación.

Sin embargo, se pudo observar que la mayoría de los estudiantes a pesar del conocimiento frágil que caracteriza su pensamiento histórico, reconocen la importancia que tiene el contenido de historia que se enseña desde la educación básica, lo cual gira en torno al pasado de nuestro país y esto lo suponen muy significativo, porque así el alumno conoce el principio del por qué y cómo ocurrieron los acontecimientos históricos y así –dicen- se puede evitar cometer los mismos errores en el presente. Dicha opinión se demuestra en la siguiente evidencia:

Investigador: ¿crees tú que los contenidos que se plantea en la educación básica en relación a la historia es la que deberían de enseñarse? ¿Por qué?

Estudiantes: “Sí, porque así se conoce desde el principio del por qué y cómo ocurrieron esos acontecimientos. Para saber cuáles actos fueron malos y no volverlos a cometer. Nos ayuda a enriquecer nuestros conocimientos sobre México. Nos permite comparar el pasado con la actualidad, qué cambios se han dado en la sociedad, explicar lo que pasa a nuestro alrededor, a comprender mejor nuestro presente. A través de ella conocemos los acontecimientos principales e importantes a celebrar. Son contenidos de vital importancia que crea en nosotros una identidad como mexicano. Es una forma de empezar a interesarnos a aprender sobre la historia a través de la educación. Considero que esos contenidos son los más relevantes y suficientes, porque si saturan de información los alumnos se aburrirían o no le darían tanta importancia”.

Como se puede notar, los estudiantes admiten la importancia de comparar el pasado con la actualidad. Sin embargo, aún no distinguen que sobre un mismo acontecimiento o hecho histórico pueden existir diversas interpretaciones dependiendo de la finalidad ideológica que se persiga. Según Prats et al. (2011).

Las funciones sociales de la historia son muy variadas. Cinco son las más habituales: La función patriótica. De refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo. La función propagandística. De lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema político o social. La función de la historia como afirmación de superioridad cultural, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos. La función para el ocio cultural. La función para la creación de conocimiento científico en el análisis social. (p. 23)

Por su parte una minoría de estudiantes reconoce que lo que se enseña en historia desde la educación básica no es suficiente en cuanto a la información que se da, opinan que es necesario ilustrar a los alumnos a investigar para acercarlos a la verdad de los conocimientos históricos, consideran que para ello deben saber que existe otros enfoques para el análisis de la historia. La siguiente viñeta evidencia esta afirmación:

Investigador: ¿Cómo debería ser la didáctica para la enseñanza de la historia?

Estudiantes: “que la enseñanza sea dinámica, a través de ejemplos, involucrar al estudiante activamente, hacerle sentir parte de la historia. Dar a los estudiantes a elegir temáticas que les resulte interesante y cada uno opinar sobre ella a través de cuestionamientos. A través de representaciones teatrales, a partir de las lecturas históricas realizadas. Enseñar la historia de manera más dinámica, interesante, congruente y divertida. A través de juegos, debates y mesas redondas. De manera más profundizada, apoyada de diversos materiales tales como el uso de revistas, periódicos, libros o cualquier otro texto Utilizar líneas de tiempo, realizar obras de teatro. Mediante la elaboración de maquetas o representaciones históricas A través de canciones que narran la historia pasada (corridos). Asumiendo el papel de algún

personaje de la historia que nos comente sobre su vida pasada y lo compare con el presente”

Consideran que debe existir una didáctica innovadora en la que se involucre al estudiante activamente, incluyendo su intervención en la elección de las temáticas sobre el cual debería girar la enseñanza de la historia.

7. Conclusiones

Toda esta situación hasta aquí expuesta, corrobora los supuestos sobre el cual se fundamentó el planteamiento del problema. La perspectiva cultural e ideológica que adoptan los estudiantes en relación a algunas problemáticas actuales, y su capacidad para relacionar el pasado, presente y el futuro; está relacionado con el conocimiento histórico que poseen o logran recordar, y ello refleja al mismo tiempo un grado de conciencia histórica.

La investigación da cuenta de que existe una minoría de estudiantes con una conciencia mágica, que se caracterizan por la casi impermeabilidad a los problemas, permanecen casi identificada con los elementos de la naturaleza o bien la divinidad, consideran que las situaciones que hoy ocurren está dominado por la fatalidad del destino.

Por otro lado, permea una mayoría de sujetos que se caracterizan con una conciencia ingenua, cuya peculiaridad es la simplificación a la hora de interpretar los problemas que perciben, no utilizan la historia para poder interpretar su presente. Perduran aún en parte las explicaciones mágicas, como si los acontecimientos careciesen de causas reales que les dan origen.

Por su parte una pequeña minoría de los estudiantes evidencian una conciencia crítica, en el cual hay un intento por sustituir las explicaciones simplistas por la búsqueda eficiente de las causas reales; sin embargo es notorio todavía esa transición ya que se puede afirmar que las explicaciones que dan desde una posición crítica, están basados más en el sentido común y muy poco en un conocimiento fundamentado en relación al pasado, es decir aún tiene dificultad para relacionar y comprender que los problemas que nos aquejan en el presente, tienen un origen en el pasado.

Por otro lado, es evidente por parte de los sujetos investigados, que la mayoría de las referencias que utilizan para intentar explicar los hechos del presente, lo han adquirido a través de diversos medios tales como: libros, noticieros, periódicos, pláticas informales e internet.

La enseñanza de la historia debería ser una prioridad de toda institución educativa que tenga como perspectiva una sociedad más democrática. Ello tiene que ver con la posibilidad de llevar historias alternativas a la escuela para entender que la historia que se enseñe puede y debe ser algo más que un adoctrinamiento patriótico y social, es necesario usar la capacidad de recuperar los elementos de la memoria común, de las experiencias vividas por la comunidad, para contribuir a la formación de una conciencia colectiva que corresponda a las necesidades del momento en que se vive, al respecto Santisteban (2010) considera que:

La enseñanza de la historia debe estar regida desde un enfoque que permita potenciar un sentido crítico sobre los acontecimientos o hechos del pasado, que ayude a los sujetos comprender su presente y predecir el futuro, esto es, desarrollar en los

individuos un pensamiento histórico que les permita construir con autonomía su propia representación del pasado a partir del presente y evitar así ser tan solo consumidores de relatos históricos ya contruidos. Logrando con ello formar sujetos con una capacidad intelectual de alto nivel para decodificar la realidad social, económica y política del presente, de manera más crítica y fundamentada, liberada de las ideas preconcebidas. (p. 35)

Resulta importante señalar que el desarrollo del pensamiento histórico de los individuos de alguna manera lleva a la adquisición de un tipo o nivel de conciencia, y la única conciencia según Freire que en rigor merece el nombre de tal es la conciencia crítica, que se caracteriza por que los individuos alcanzan la capacidad y /o habilidad para buscar y encontrar las causas reales de los hechos y se sienten capaces de dominarlos, convirtiéndose en sujetos de la historia. Los otros tipos de conciencia, la mágica y la ingenua, quedan muy por debajo de la posibilidad y de la dignidad de la persona humana, lo cual, mientras permanezcan en esa situación, más que sujetos serán unos de tantos objetos dominados y transformados por la historia.

8. Prospectiva

Frente a la intransitividad de una sociedad cerrada y la transitividad ingenua de una sociedad de transición, el pensamiento de Freire se orienta a una transitividad de la conciencia, pero críticamente. El paso a la conciencia transitivo – crítica no se daría automáticamente, y de ahí la necesidad de un trabajo educativo – crítico, una educación para la práctica de la libertad. Es urgente la misión de esta educación pues la mayor parte del pueblo que emerge de las situaciones anteriores, emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y /o semianalfabetismo, por todo lo cual está en condiciones favorables para ser juguete de los irracionalismos. (Monclús, 1988, p. 45)

Consideramos que una primera condición didáctica para que los estudiantes normalistas logren desarrollar una conciencia histórica crítica, es necesario que los formadores de docentes que trabajan contenidos desde la línea socio - histórica, les permita conocer los diversos enfoques o corrientes historiográficas sobre el cual el historiador puede fundamentar la construcción de un conocimiento histórico estos son: el positivismo, el materialismo histórico y el historicismo.

Que logren comprender que la historia siempre es interpretado por quien lo analiza y desde el enfoque que utiliza, y dicha explicación puede tener un carácter fuertemente subjetivo. Los mismos hechos merecen a veces comentarios dispares. Por lo tanto, del pasado no hay una sola versión; en realidad la historia es poliédrica. La historia puede ser analizada desde ópticas diversas y en este punto subyace el papel formativo más importante de la historia: enseñar que ante cualquier situación hay distintas versiones y que antes de descartar una explicación hay que intentar verificar si se trata de una versión falsa o sólo de un enfoque diferente, pero verídico.

Una segunda condición de acuerdo a Santisteban, F. (2010), está en relación a considerar categorías que permitan analizar de manera más sistemática el hecho histórico, al respecto algunos autores como Carretero (2006) plantea que el desarrollo del conocimiento histórico desde una perspectiva sistémica requiere de ciertas categorías analíticas que faciliten la

comprensión de los eventos históricos. Permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos.

Despertar ese conocimiento frágil de los estudiantes puede ser posible a través de la investigación en fuentes secundarias y en la que los estudiantes puedan responder cuestiones sobre los hechos del pasado, utilizando como guías de análisis los conceptos de segundo orden, tales como: ¿qué pasó?, ¿cuándo sucedió?, ¿quiénes participaron en ella?, ¿por qué sucedió?, ¿dónde ocurrió?, ¿qué cambios hubo?, ¿qué permaneció igual?, ¿pudo haber sido de otra manera? Es decir, categorías denominados: espacio, tiempo, procesos, actores, cambio, permanencia, causalidad, evidencias históricas, relevancia y empatía. Todos ellos conocidos también como conceptos de segundo orden, los cuales se consideran importantes y que deberían ser retomados para la enseñanza de la historia.

Por otro lado, el aprendizaje efectivo no puede estar separada del andamiaje que se puede generar a partir de una interacción dialógica fluida con y entre los estudiantes, que podrá constituirse con preguntas de diversa índole pero que incite a la reflexión, crear hipótesis y contra hipótesis, sugerir respuestas, realizar inferencias, retroalimentar conocimiento, y sólo a través de este ejercicio, el futuro docente podrá ir desarrollando la capacidad de interpretar su mundo desde una visión herética .

Invitar a los estudiantes adoptar una posición “herética” ante los conocimientos históricos que nos han enseñado a partir de los libros de textos, consiste en cuestionar y volver problemáticas las situaciones sociales existentes a partir de un análisis crítico de sus antecedentes históricos. En otras palabras, esto es, poner en tela de juicio los conocimientos que sobre la historia de México hemos aprendido. Invitar a plantear nuevas interrogantes sobre ellas, buscar nuevas posibilidades de explicaciones a partir de la investigación de fuentes primarias y secundarias, analizar y reflexionar la nueva información.

Es necesario considerar con los estudiantes el método psicosocial que propone Freire (2005) para el proceso de alfabetización de los individuos. Este método considera tres momentos que son: 1. La elección y delimitación temática, 2. La investigación y codificación y 3. La descodificación, que son imprescindible para desarrollar la pedagogía de la concientización.

La elección temática debe partir de un tema generador y por tema generador se debe entender como el universo mínimo temático, sobre el cual nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones. La comprobación del tema generador, como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no solo de la propia experiencia existencial, sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres – mundo y hombres – hombres, implícitas en las primeras. (Freire, 2005, p. 120)

El mismo Freire (2005), considera que, una condición para desarrollar una reflexión crítica es que el sujeto sea capaz de separarse del mundo que lo objetiva, significa que el estudiante debe ser capaz de distanciarse de los conocimientos históricos que de alguna u otra manera ha aprendido desde los niveles educativos básicos.

Toda esta propuesta en conjunto la hemos denominado “didáctica herética”, lo cual radica en la idea de ir potenciando en los estudiantes la capacidad para visualizar creencias, mitos y dogmas que existen dentro de los procesos históricos. Que comprendan que sobre un hecho o personaje histórico existen diversas interpretaciones dependiendo del paradigma o enfoque

desde el cual fue construido el conocimiento histórico, que los héroes de la historia son también de carne y hueso, que tienen virtudes, pero también defectos. Para ello una condición necesaria es que tanto el docente como el alumno adopten una posición herética en relación al conocimiento que se les presente y solo así estaremos en posibilidad de formar a un docente que múltiple ideas democráticas en los futuros ciudadanos que tendrán como alumnos.

Finalmente, de acuerdo a Bandera (1981), la transitividad crítica, a que debe llegarse con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los descubrimientos y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzándose por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del dialogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no solo por nuevo, y por la no negación de lo viejo, solo por viejo, sino por la aceptación de ambos en su validez. Esta posición transitivamente crítica debería ser característica de los auténticos regímenes democráticos que corresponda a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B; Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 6, 13, 110-139.
- Bandera, A. (1981). *Paulo Freire un pedagogo*. Caracas: Colección MANOA
- Carretero, M. (2006). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica*. Buenos Aires: Paidós
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*- 2ª. Edición. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.
- Gagné R, M. (1975) *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: editorial Diana.
- González, L. (2005). De la múltiple utilización de la Historia. En Pereyra, C., Villoro, L., González, L. y otros, *Historia ¿Para qué?* (pp. 53-74). México: Editorial siglo XXI.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones Gandhi.
- Monclús, E. (1988). *Pedagogía de la contradicción: nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Prats, J. y Santacana J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México, DF: Sep.
- Ruíz R. (2007). *Diagnóstico de situaciones y problemas locales*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.

El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: líneas, materias y temáticas*

The Final Degree Project in Didactics of Social Sciences: lines, subjects and themes

Delfín Ortega Sánchez

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Burgos

Email: dosanchez@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>

Bruno P. Carcedo de Andrés

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Burgos

Email: bpcarcedo@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2422-9208>

Pilar Blanco Lozano

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Burgos

Email: pblanco@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7429-5006>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.35>

Resumen

Este estudio propone una primera evaluación descriptiva del funcionamiento, propuesta y concepción de los Trabajos Fin de Grado (TFG) en los estudios de Maestro y Maestra de Educación Primaria e Infantil en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos. Con la implantación de los nuevos títulos de Grado, los planes de estudio incluyen esta nueva asignatura como espacio curricular para la constatación de evidencias de las competencias adquiridas por el y la estudiante. El trabajo centra su atención en tres cursos académicos (2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016) para dar cuenta de la definición progresiva de su concepción, puesta en marcha y líneas de trabajo del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Concretadas en la relación necesaria entre la investigación y la innovación, las propuestas han sido clasificadas en líneas de trabajo, materias y temáticas, determinando los núcleos de interés del alumnado y revelando las preocupaciones de los problemas de la

*Esta investigación ha sido realizada al amparo del Grupo de Innovación Docente en Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, y del Grupo de Investigación de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO), dirigidos por el Dr. Delfín Ortega.

enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los resultados han sido categorizados en concepciones curriculares técnicas, prácticas y críticas, con el objeto de vincular las propuestas de TFG defendidas a enfoques reproductivo-instrumentales del currículo, a propuestas de eminente carácter práctico-metodológico o a enfoques transformadores socio-críticos. Los resultados obtenidos informan de la existencia de tendencias mayoritariamente adscritas a los dos primeros modelos, en detrimento de enfoques críticos orientados al desarrollo deseable del pensamiento crítico, el análisis de problemas sociales y el cambio social.

Palabras clave: educación básica; formación de docentes; enseñanza de las Ciencias Sociales; educación ciudadana; problemas sociales

Abstract

This research puts forward a first descriptive evaluation of the conception, proposal and workings of the Final Degree Projects (FDP) within the Primary and Childhood Education Teachers' Studies relative to the Didactic of Social Sciences in Burgos University. With the implementation of the new Degrees, the syllabus includes this new area as a curricular subject in order to check the abilities acquired by the students. The work focuses its studies on three academic courses (2013/14, 2014/15 and 2015/16) to account for the continuing definition of its conception, as well as its setting in motion and lines of work within the Social Sciences Didactic area. Laying emphasis on the necessary relationship between investigation and innovation, the proposals have been classified in lines of work, subjects and topics, determining the main interests of the pupils and revealing the concerns regarding the problems of teaching and learning in Social Sciences. The results have been categorized into technical curricular conceptions, both practical and critical, with the intention of tying the proposal advanced in the FDP as reproductive and instrumental approaches of the curriculum, to proposals of a fundamentally practical and methodological character or to critically and socially transforming approaches. The results obtained tell us of the existence of tendencies assigned mainly to the first two models, to the detriment of critical approaches aimed at the desirable development of analytical thought together with the study of social problems and social change.

Keywords: basic education; teacher training; social science education; citizenship education; social problems.

1. Introducción

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, incorpora el concepto de competencia como elemento curricular vinculado al ámbito profesional. Estas competencias “describen los resultados del aprendizaje, es realmente lo que un estudiante sabe y puede demostrar que sabe una vez completado su proceso de aprendizaje” (Montero, 2010, p. 28).

Las competencias profesionales que articulan los nuevos planes de estudio pretenden un acceso al conocimiento desde un enfoque socio-constructivista, concediendo especial relevancia al aprendizaje en y sobre la acción en contextos sociales y profesionales (integración teoría y acción práctica), más allá de los espacios y tiempos universitarios (Tabla 1).

La obligatoriedad de finalizar los estudios de Grado y de Máster con la elaboración de un Trabajo Fin de Grado –en adelante, TFG– o Trabajo de Fin de Máster, en el que el alumnado habrá de “demostrar un dominio integrado de las distintas competencias desarrolladas a lo largo de sus estudios, y/o completar el desarrollo de las mismas” (Valderrama et al, 2010, p. 107), ha sido una

de las novedades más destacadas dentro de la implantación de las nuevas titulaciones tanto de Grado como de Máster.

Tabla 1

Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante/hegemónica y el de competencias

Ámbito considerado	Prioridades	
	<i>Enfoque dominante</i>	<i>Enfoque por competencias</i>
El referente de la formación	La reproducción y la aplicación del conocimiento generado (I+D).	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación (I+D+I).
Foco o eje de formación	Los programas académicos.	Los y las estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
Acceso dominante al conocimiento	Enfoques transmisivos lógico-deductivos. Racionalidad intelectual.	Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender <i>en</i> y <i>sobre</i> la acción.
Contextos formativos	Aulas reales y virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.
Concepción del conocimiento	Dualidad teoría/práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización.	Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración de la diversidad de puntos de vista. Innovación.
Concepto de logro académico	Adaptación a la normal.	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
Evaluación	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
Orientación de la formación (sentido de agencia de los y las formadoras).	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen.
Función central exigida al y la estudiante.	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilidad. Cooperación, reflexión y autoevaluación.

Fuente: Rué (2008, p. 3).

En su capítulo III, 'Enseñanzas universitarias oficiales de Grado', artículo 12, 'Directrices para el diseño de títulos de Graduado', la regulación prescribe que el TFG deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y orientarse a la evaluación de las competencias propias del título. En función de esta directriz, con la implantación de los nuevos títulos de Grado en Maestro y Maestra, los planes de estudio articulan la nueva asignatura del TFG como espacio curricular para la constatación de evidencias de las competencias adquiridas por los y las estudiantes, en particular, de las asociadas al área de conocimiento y, en consecuencia, a las asignaturas incluidas en sus planes de estudio. Esta formación ha de dirigirse, en suma, a la formación de "profesionales con contacto directo a la realidad profesional del Grado estudiado, por lo que el TFG es un punto fundamental para la consecución de este objetivo" (Arteaga et al., 2013, p. 18).

De acuerdo con las Guías Docentes y Memorias de título, la Universidad de Burgos (UBU) contempla las competencias que siguen (Tabla 2):

Tabla 2

Competencias que deben adquirir el alumno y la alumna al cursar la asignatura en los Grados de Maestro y Maestra por la Universidad de Burgos

<i>Trabajo Fin de Grado</i>	
<i>Grados en Maestro y Maestra por la Universidad de Burgos</i>	
<i>Grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil</i>	<i>Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria</i>
CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	-
CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.	CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.
CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	-
CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	-
CG1. Haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana.	-
CGUBU. Conocer y saber poner en práctica las estrategias de búsqueda y recuperación de la información, la consulta de bases de datos y la metodología para la elaboración de bibliografías especializadas y citas bibliográficas.	-
CGF3. Conocer y saber hacer un uso efectivo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.	-
CGF4. Interesarse por conocer y apreciar las producciones culturales, artísticas y científicas.	-
CGF6. Responsabilizarse de la propia formación y del papel de la profesión en la sociedad.	-
CGF7. Realizar actividades de investigación, aplicadas a algún aspecto de la realidad escolar experimentada en el Prácticum, que pueden consistir en: análisis de situaciones y problemas educativos concretos, búsqueda y valoración de informaciones sobre prácticas educativas de excelencia, propuestas de actuación educativa y evaluación de su efecto o cualesquiera otras que desarrollen en los estudiantes una concepción del magisterio fundamentada en la reflexión y la investigación.	-
-	CGI1. Capacidad de análisis y síntesis.
-	CGI2. Capacidad de organización y planificación.

-	CGI3. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
CGI5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudios.	CGI5. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudios.
-	CGI6. Capacidad de gestión de la información.
-	CGI7. Resolución de problemas.
-	CGI8. Toma de decisiones.
CGP5. Razonamiento crítico.	CGP5. Razonamiento crítico.
CGP6. Compromiso ético.	CGP6. Compromiso ético.
-	CGS1. Aprendizaje autónomo.
CGS3. Creatividad.	-
CGS4. Motivación por la calidad.	-
-	CEMP70. Ser capaces de relacionar conocimientos teóricos y prácticos con la realidad del aula y del centro.
-	CEMP71. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
-	CEMP72. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que desde un centro se pueda ofrecer.
-	CEMP74. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse, la ausencia de correspondencia entre especialidades y la variabilidad numérica de competencias entre ambas titulaciones son significativas. No obstante, la inexistencia de competencias específicas en el diseño de la materia para el título de Graduado o Graduada en Maestro y Maestra en Educación Infantil es compensada con la incorporación de dos competencias transversales (CGF6 y CGF7), fundamentales en la comprensión, reflexión e investigación sobre la propia práctica docente, en el análisis de los problemas de la realidad educativa y en la posible propuesta de planes de intervención sobre problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Ambas competencias encuentran acomodo efectivo en las competencias específicas recogidas en la titulación de Maestro y Maestra en Educación Primaria (CEMP70 y CEMP71).

1.1. Especificidades organizativas y de gestión de los TFG del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria

La organización y gestión de la asignatura de TFG del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Burgos contemplan ciertas particularidades con respecto al Grado de Educación Infantil. En primer lugar, la participación de las áreas de conocimiento en la asignatura del TFG responde a la proporción de su presencia en uno y otro Grado. Esto implica que el número de créditos y de alumnado por curso académico dependa tanto

del volumen de matrícula como del resultado de esta presencia, y que determinadas áreas puedan encontrarse, por lo tanto, sin créditos ni alumnado de TFG si la matrícula no supera ciertos niveles. En segundo lugar, las especificidades que manifiesta el Grado en Maestro o Maestra de Educación Primaria frente al de Educación Infantil se expresan en el proceso de asignación de dirección de TFG.

Dos han sido los principales elementos que han mediatizado estas diferencias. Por un lado, el volumen de matrícula en uno y otro Grado es significativamente dispar, pues el total del alumnado matriculado en el Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria dobla, con facilidad, al de Infantil. Esto tiene efectos sensibles en la gestión de sus procedimientos. Por otro lado, aun siendo ambos títulos estudios de carácter profesionalizante, mientras que el Grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil es un Grado generalista, el de Primaria se articula en cuatro menciones cualificadoras: Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Educación Musical y Educación Especial. No obstante, la optatividad contemplada en estas menciones permite al alumnado la posibilidad de cursar el Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria sin vincularse a ninguna mención o, lo que es lo mismo, mantener también un perfil generalista.

Aunque el TFG de Educación Primaria no está vinculado, de hecho, a ninguna de sus menciones cualificadoras, el examen de las solicitudes de realización del TFG del alumnado pone de manifiesto que existe una tendencia mayoritaria a encontrar una estrecha relación con la mención o menciones cursadas. Esta evidencia resulta lógica, pues es del todo coherente que, dentro del margen del que se dispone, los y las alumnas traten de hacer corresponder su formación académica con las áreas y disciplinas que resultan de su interés personal o que se adecúan, con mayor comodidad, a su perfil profesional. Esta querencia tiene sus efectos en el proceso de asignación de directores y directoras de TFG. Además, ha motivado el planteamiento de modificaciones que permitan la acomodación tipológica del TFG al desarrollo del Prácticum II, asignatura cursada de forma paralela.

Tras la distribución de créditos entre las áreas de conocimiento en función de la matrícula y de su participación en la docencia del Grado, en un primer momento, el proceso comenzaba con la oferta de docentes y líneas de trabajo de cada área. El alumno y la alumna cumplimentaban un documento de solicitud en el que expresaban su interés, por orden de prelación, en tres de ellas. El expediente académico era el criterio discriminador que jerarquizaba las opciones elegidas. Este modelo presentaba serios problemas relacionados con el límite de la carga docente de los potenciales directores y directoras, variable cada año. Además, provocaba que una selección desafortunada podía impedir a un alumno o alumna, con un expediente académico excelente, realizar un TFG en un/as área/s de su interés, y su derivación a un segundo proceso de adscripción.

Las normativas reguladoras del TFG de los Grados en Maestro y Maestra de Educación Primaria y de Educación Infantil suelen recoger tres tipologías o enfoques (Caro, Valverde y González, 2015). En el caso de la Universidad de Burgos, estas tipologías se distribuyen en tres vertientes generales: una de corte epistemológico, sobre el propio conocimiento de la disciplina, revisión de materiales, etc.; una segunda relacionada con el diseño de propuestas de intervención educativa, de nuevos materiales y planteamiento de metodologías, que pudieran tener cierto

carácter innovador; y, finalmente, una tercera basada en la implementación en el aula de materiales, proyectos de innovación, metodologías, etc., que partan del planteamiento de hipótesis, presenten una obtención y discusión de resultados, y especifiquen las propuestas de mejora oportunas.

Las características de estas tipologías hacían que alguna de ellas no terminara de adecuarse a los resultados del proceso de adscripción, tal y como estaba diseñado ni, en consecuencia, al propio desarrollo de la asignatura. En este punto, el desarrollo paralelo del TFG y del Prácticum II, asignatura vinculada a la mención de los y las estudiantes, intuyó la posibilidad de una reorientación formativa que complementara ambas materias, lo que implicó realizar modificaciones que pudieran permitir, dado el caso, concretarla.

El cambio principal correspondería a ese momento y, por tanto, competía a la forma de solicitar la adscripción del TFG. Dando respuesta a la tendencia del alumnado de solicitar directores y directoras procedentes de áreas de conocimiento vinculadas a la mención o menciones cursadas, la selección del alumnado comienza a realizarse por áreas y no por docente o línea temática. La carga docente de cada director o directora de TFG deja así de ser un condicionante, al considerarse ahora los créditos totales de TFG del área seleccionada en la adjudicación final del alumnado. Al mismo tiempo, estas áreas serán las responsables de la asignación de tutores y de tutoras del Prácticum II.

Una vez jerarquizadas las solicitudes por expediente académico y áreas de conocimiento con docencia en el TFG, el listado resultante es transmitido a cada área con el fin de que proceda a la adjudicación de los y las estudiantes entre los y las profesoras con carga docente en la asignatura. La comunicación de estos listados a las áreas se efectúa con anterioridad a la asignación del Prácticum II. Esta circunstancia permite, efectivamente, la posibilidad de hacer converger el TFG y el Prácticum II (Cano y Ortiz, 2013; Aneas, Vila y Alòs, 2015), haciendo coincidir la figura del tutor y tutora de Prácticum II con la de director y directora de TFG de un mismo o misma estudiante. De este modo, se facilita que, en el desarrollo del Prácticum II, pueda implementarse algún tipo de material, metodología o programación diseñada por el y la estudiante, cuya adecuación, resultados y evaluación se correspondan con su TFG. La implementación de materiales en contextos educativos posibilita la evaluación experimental de su viabilidad en ámbitos profesionales reales y su orientación hacia los problemas específicos de la práctica.

Estas modificaciones han derivado en las siguientes ventajas: primero, se ha producido una simplificación de la gestión del TFG, tanto a título general, como a título particular; segundo, buena parte de los y las estudiantes realizan su TFG en alguna de las tres áreas solicitadas y, por tanto, relacionadas con el perfil profesional que, académicamente, están construyendo (Fuertes y Balaguer, 2012); tercero, un cierto porcentaje -en torno a un tercio- de los y las estudiantes tienen a un mismo o a una misma docente como director o directora de TFG y como tutor o tutora de Prácticum II; cuarto, se evidencia un mayor grado de satisfacción general entre todos los agentes participantes, en particular, en los casos de coincidencia director-directora TFG/tutor-tutora Prácticum II; y quinto, la posibilidad de vincular TFG y Prácticum II ha cristalizado en la realización de TFG orientados a la investigación e innovación educativas en contextos

profesionales (Zubizarreta y Arana, 2014). En esta línea, coincidimos con Fuertes y Balaguer (2012) en considerar que

La interacción entre los intereses del alumnado y la realización de un estudio profundo (TFG) centrado en un ámbito profesional de su interés (...) puede aportar a la evaluación de las prácticas un enfoque profesionalizador, de matiz diferente al de la integración que este/a mismo/a alumno/a ha tenido en su estancia en el centro de prácticas. El resultado de este TFG nos ayudará a certificar el logro de las competencias, previamente propuestas por la Universidad, incluyendo el factor motivación (p. 338).

De acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estadísticas no paramétricas, la vinculación TFG/Prácticum II ha revertido en diferencias significativas en la calificación de la asignatura de TFG, a favor de aquellos alumnos y alumnas que contaban con esta vinculación, no dependiente ni del expediente académico ni de las menciones cualificadoras de procedencia (Greca y Carcedo de Andrés, 2017).

Asumiendo el carácter interdisciplinar que ha de orientar el desarrollo del TFG y alejándonos, por tanto, de una tentativa fragmentación disciplinar, el presente estudio propone una primera evaluación descriptiva de las propuestas y concepción curricular de los TFG defendidos en los estudios de Maestro y Maestra de Educación Primaria y de Educación Infantil en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Burgos.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra considerada (N=46) recoge los TFG defendidos en los tres últimos cursos académicos (2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016), vinculados al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Del total de la muestra, 35 pertenecen a propuestas correspondientes al Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria y 11 al Grado en Maestro y Maestra en Educación Infantil (Tabla 3).

Tabla 3
Frecuencias y porcentajes de los Trabajos Fin de Grado

		Educación Primaria		Educación Infantil			
Frecuencia	35	Porcentaje	76.08%	Frecuencia	11	Porcentaje	23.91%
Total = 46							

Fuente: elaboración propia

La selección del total de la muestra ha respondido a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos y categorías apriorísticas de análisis del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta selección estuvo condicionada por la participación y accesibilidad del profesorado responsable a los trabajos defendidos, llevando a cabo un muestreo no probabilístico y no estratificado.

2.2. Instrumento

El diseño del instrumento aplicado contempló una primera tabla de vaciado y análisis de datos, con el fin de clasificar las propuestas consideradas (unidades de muestreo) en líneas de trabajo, materias y temática (unidades de registro) (Tabla 4).

Tabla 4
Tabla de vaciado de datos. Líneas de trabajo, materias y temáticas

TFG	Línea de trabajo	Materia	Temática
Nº			

Fuente: elaboración propia

Por su carácter referencial y actualidad, la categorización de los resultados se ha ajustado a los enfoques curriculares definidos por Pagès (1994): currículum técnico, currículum práctico y currículum crítico. Los datos vaciados fueron analizados a partir de estas tres concepciones curriculares, con el objeto de vincular las propuestas de TFG defendidas a las tres categorías de análisis.

La clasificación de estas tres categorías apriorísticas encuentra su origen en la filosofía de la Escuela de Frankfurt y, en particular, “en el pensamiento de Habermas y su teoría de los intereses constitutivos del saber: técnico, práctico y emancipatorio, a los que respectivamente corresponderían las ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y críticas” (Rozada, 1997, p. 13).

En el contexto de nuestra investigación, las tres emergen del análisis de la relación dialéctica entre el currículum del área, la Didáctica de las Ciencias Sociales y las prácticas del profesorado, esto es, del análisis de la relación entre la racionalidad del diseño del currículum (fase de toma de decisiones) y de su aplicación (fase de implementación curricular). En esta relación, se pone de relieve “la influencia del currículum, y de las teorías en que se apoya, en la determinación de qué saberes han de enseñarse, cómo serán enseñados y por qué” (Valencia, 2014, p. 73).

La primera categoría explica un modelo de currículum definido en una concepción conservadora de la complejidad social, y en el mantenimiento de su statu quo para la formación de ciudadanos y ciudadanas.

La construcción y sentido de la segunda categoría (currículum práctico), identificado con los principios de la escuela activa y de la renovación pedagógica, surge de la propia práctica. En este modelo, “los niños y las niñas aprenden en función de su desarrollo y de la interacción que tienen con el medio. (...) La finalidad de la educación es el desarrollo personal de los alumnos y las alumnas” (Hernández, 2014, p. 123).

Finalmente, la tercera categoría de análisis se concreta en el enfoque curricular crítico. Este modelo parte de los principios constructivistas y del desarrollo del pensamiento crítico, y considera la relevancia de las aportaciones disciplinares como base constructiva del conocimiento social y del análisis de los problemas sociales de la Humanidad y de la vida cotidiana del presente (punto de partida y de llegada). Valora la naturaleza ideológica del currículum y de la práctica, problematizando los contenidos, y facilitando su construcción y aprendizaje por parte del alumnado, a partir de distintas fuentes y documentos. En este enfoque, “la complejidad de los

problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido” (Pagès, 1994, p. 42). Desde esta perspectiva:

La finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contra socializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Pagès, 2002, p. 258. Citado en González, 2013, p. 26).

Esta clasificación derivó en su ajuste en uno de los tres indicadores siguientes: enfoques reproductivo-instrumentales del currículo, enfoques de carácter metodológico y enfoques críticos socio-transformadores (Tabla 5).

Tabla 5
Plantilla de codificación. Categorías e indicadores

Categoría	Indicador	Código
Técnica	Enfoque reproductivo-instrumental	RI
Práctica	Enfoque metodológico	M
Crítica	Enfoque socio-transformador	ST

Fuente: elaboración propia

2.3. Diseño y procedimiento

La investigación se adscribe a enfoques hermenéuticos-interpretativos y críticos, a partir de los principios del análisis de contenido. Mediante la aplicación de esta metodología, pretendimos (...) Sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos o de comunicaciones por (...) [un procedimiento estandarizado que objetivara y convirtiera] en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica (López, 2002, p. 173).

Para dar cuenta de la definición de los TFG en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, prioritariamente, para revelar su nivel de adecuación a las preocupaciones de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, se establecieron dos fases de investigación: en una primera fase, las propuestas fueron clasificadas en líneas de trabajo, materias y temáticas; en una segunda fase, los datos vaciados fueron codificados en una de las tres concepciones curriculares/categorías definidas.

3. Resultados

Los datos obtenidos permiten confirmar el predominio de líneas de trabajo enfocadas en posicionamientos metodológicos, seguidos de perspectivas curriculares reproductivas e instrumentales, frente a un minoritario número de propuestas de carácter socio-transformador (Figura 1).

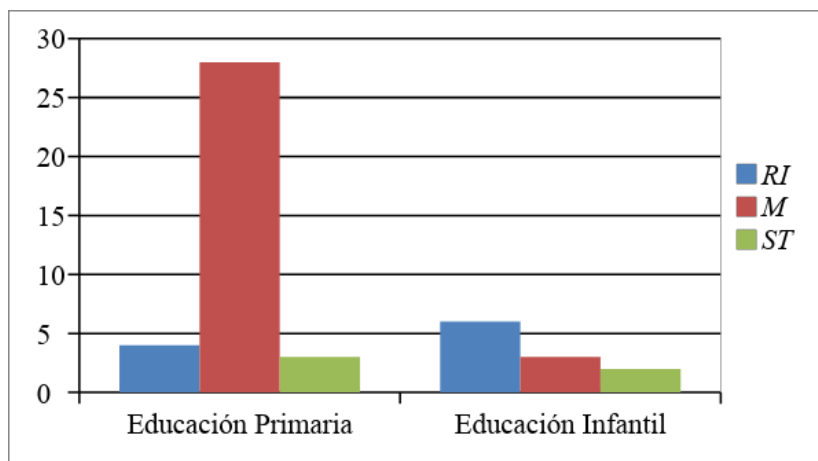


Figura 1. Frecuencias por categoría y titulación.

Esta tendencia se consolida en el registro de las frecuencias totales de las dos especialidades del título de Maestro y Maestra (Figura 2).

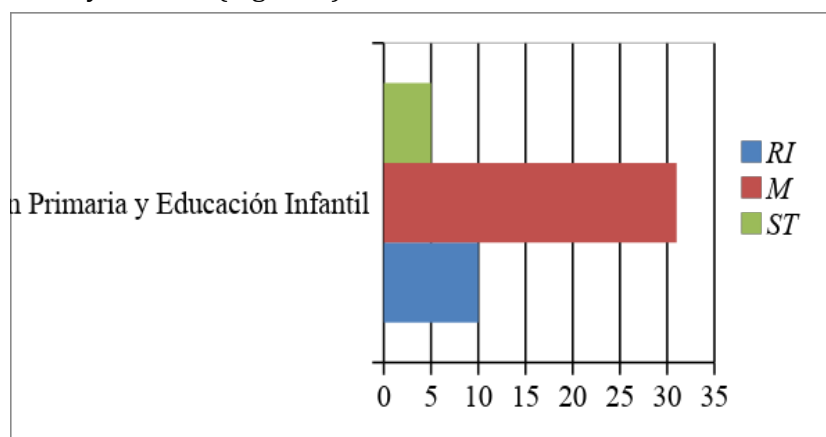


Figura 2. Frecuencias totales por categoría.

En efecto, un 67.39% de las propuestas defendidas se orienta a una práctica desde la que se pretende generar el conocimiento, y cuyo sentido parece residir únicamente en ella. El alumnado reúne el protagonismo de su propio proceso de aprendizaje, pensando las Ciencias Sociales a partir de sus potenciales núcleos de interés. En esta línea, posicionados en los principios psicológico-cognitivos de Piaget, los TFG adscritos a este enfoque curricular focalizan su atención en los centros de interés de los y las futuras estudiantes.

El tratamiento metodológico del cine, la ciudad, las WebQuests, los recursos de la web 2.0, el aprendizaje cooperativo o la metodología basada en proyectos se presenta como el ámbito de trabajo más recurrente. Con un 80%, destaca la presentación de este tipo de propuestas en la titulación de Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria.

En segundo lugar, un 21.73% de las propuestas defendidas se orientan a la reproducción de contenidos tradicionales y hegemónicos. Estas propuestas de TFG responden a una concepción técnica del currículo, centrada en el desarrollo de los contenidos prescritos en el diseño curricular base y en su concreción autónoma para la comunidad de Castilla y León. Desde esta perspectiva,

se evidencia una finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales dirigida a la transmisión reproductiva acrítica y atemporal del discurso social tradicional y hegemónico.

En la línea de los resultados obtenidos por Hernández (2013, 2014), y por Hernández y Pagès (2014), el rol asumido por los futuros y futuras maestras en sus diseños de TFG consiste en la promoción de la continuidad social y cultural. El conocimiento social se externaliza adjudicando a los y las estudiantes posiciones pasivas-receptoras, y otorgando al maestro y a la maestra, en cambio, papeles centrales y dominantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumnado se propone como receptor de un conocimiento socialmente construido, sin posibilidad de reflexión y participación en su construcción. El profesorado centraliza el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en calidad de emisor experto del saber científico y metodológico.

Con un 54.54% de los proyectos presentados, esta perspectiva es especialmente importante en Educación Infantil, articulada en torno a contenidos curriculares convencionales como el tratamiento de los espacios vitales para el desarrollo del espacio vivido, la puesta en valor de las rutinas o la dimensión educativa de aspectos patrimoniales en esta etapa educativa.

Finalmente, un limitado 10.86% de las propuestas consideran el avance epistemológico y científico de las disciplinas sociales como soporte para la construcción del currículo, éste orientado al pensamiento crítico y a los problemas sociales como generadores de contenidos (problematización de contenidos). El alumnado se propone como agente activo en la construcción de conocimiento, a partir del manejo de diversas fuentes y de los problemas de su presente reconocibles en entornos próximos.

Desde un enfoque crítico del proceso socializador, estas propuestas no se orientan a la reproducción de determinadas reglas y normas de convivencia, sino a la promoción de “la reflexión para que los niños(as) comprendan el por qué, y sobre todo, el para qué existen” (Hernández, 2014, p. 130).

Los Trabajos Fin de Grado clasificados en esta tercera categoría se adaptan a los principios de la teoría crítica y a una concepción holística de las Ciencias Sociales. Esta concepción se dirige, de forma específica, al desarrollo del pensamiento crítico y a la educación para una ciudadanía democrática (Benejam, 2002; González Valencia, 2013; Pagès, 1994).

Este posicionamiento se equilibra en los proyectos aceptados y defendidos en ambas titulaciones, ligeramente superado por la titulación de Educación Primaria con un 6.52%, frente a un 4.34% en Educación Infantil.

Desde esta concepción curricular, los contenidos se plantean problematizados, revelando problemas sociales específicos. En esta línea, se encuentra el tratamiento de las actitudes sociales en entornos interculturales, la potencial influencia y conflicto de las creencias religiosas en la enseñanza y aprendizaje de contenidos culturales, la evaluación de planes de intervención psicoeducativa en contextos sociales problemáticos o el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del diálogo en Educación Infantil.

4. Discusión y conclusiones

La finalidad deseable del TFG se dirige a la conciliación de la labor docente e investigadora del Director o Directora y la formación del estudiante en contextos asociados a la práctica profesional. En el proceso de realización, el profesorado responsable del TFG ha de proponerse como guía, orientador y mediador:

El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador (Salinas, 2004, p. 3).

Desde su inicio, la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos ha dotado de sentido al proceso y al producto de este trabajo, tanto para la formación docente del y la estudiante como para la labor de tutorización, y evaluación por competencias, de su director o directora (Manzanares y Sánchez, 2016). La formulación inicial de problemas propios del ámbito educativo y la introducción aplicada a la metodología de investigación educativa han sido dos de los ejes más estables en la puesta en marcha de la asignatura.

Atendiendo a las preocupaciones docentes e investigadoras del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los resultados obtenidos informan de la existencia de tendencias mayoritariamente adscritas a modelos práctico-metodológicos y reproductivo-instrumentales del currículo, en detrimento de enfoques críticos orientados al desarrollo preferente del pensamiento crítico, el análisis de problemas sociales y el cambio social.

Como respuesta a la racionalidad tecnológica, aún dominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación de su profesorado, resulta necesaria la formación de maestros y maestras “como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva” (Pagès, 2011a, p. 78). Este modelo de formación es, sin duda, “uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren” (p. 78) (Ortega y Pagès, 2017).

La importancia de problematizar los contenidos o de plantear problemas sociales relevantes como soportes para la generación de contenidos sociales radica en su capacidad para conectar, de forma significativa y contextualizada, con los intereses y realidad del alumnado (Ortega y Pagès, 2018). Esta conexión facilitaría la aplicación del conocimiento social a la propuesta funcional de alternativas a los problemas sociales, y la participación activa del alumnado en los problemas de su entorno y de la vida pública (Canals y González, 2011).

En esta perspectiva, las competencias vinculadas a la asignatura del Trabajo de Fin de Grado habrían de facilitar a los y las estudiantes de magisterio la formación de su propio pensamiento curricular sobre la práctica docente. Este pensamiento debería partir de un ejercicio de contraste entre la racionalidad de su práctica experimentada en las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II, o de sus representaciones sobre la práctica, y los enfoques o modelos curriculares que la explican (Liston y Zeichner, 1993; Pagès, 1997). De acuerdo con Liston y Zeichner (1993), el análisis de las tradiciones educativas y de sus consecuencias prácticas “les capacitará tanto para comprender el origen de sus representaciones como para intervenir en la práctica educativa” (citado en Pagès, 1997, p. 93).

Consideramos necesario insistir, en consecuencia, en enfoques curriculares críticos y, por tanto, en la reflexión sobre las aportaciones del área a la formación docente del y la estudiante durante sus estudios de Grado. En este sentido, coincidimos con Pagès (2012) en afirmar que:

Los planes de estudio de la formación de los y de las docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tienen aún déficits importantes. Entre otros, no tener en cuenta los resultados de las investigaciones didácticas tanto sobre las prácticas docentes en las escuelas como las prácticas docentes de la formación (p. 13).

No cabe duda de la necesidad de generar transformaciones en la formación inicial del profesorado dirigidas al compromiso de los y las futuras docentes con el carácter constructivo del conocimiento social. Este compromiso habría de partir del desarrollo de competencias profesionales que les permitieran liderar la toma de decisiones curriculares sobre el para qué, el qué y el cómo enseñar (Pagès, 2011, 2012).

Formar para el protagonismo del y la futura docente en la toma de decisiones curriculares posibilitaría la asunción de posicionamientos profesionales críticos como prácticos reflexivos. La formación de docentes como intelectuales críticos habría de dirigirse hacia la promoción de un conocimiento “interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico, y que refleje el pluralismo científico, social y político de cada sociedad” (Pagès, 2011, p. 4). Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales,

(...) el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro (Pagès, 2011, p. 15).

En la línea de recientes investigaciones centradas en la práctica de aula (Álvarez, 2017), la mejora de la formación del profesorado pasa por la transformación de los y las estudiantes de magisterio en prácticos reflexivos, con una formación teórica y práctica orientada a la puesta en marcha de estrategias capaces de enfrentar “la complejidad, la multicausalidad, la ambigüedad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y las incertidumbres del trabajo docente” (p. 203).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. M. (2017). *La enseñanza de las categorías temporales en relación con la historia reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de profesorado de Historia FHUC-UNL*. (Tesis de Máster). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Accesible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/931/Tesis.pdf?sequence=1>
- Aneas, A., Vilà, R. y Alòs, M. (2015). La vinculació de les pràctiques externes i el treball final de grau. Percepcions de l'alumnat sobre el seu desenvolupament competencial. En AA.VV., *V Congrés Internacional. Els reptes de millorar l'avaluació* [Girona, 9 y 10 de Julio de 2015] (pp. 402-408). Girona: Universitat de Girona. Accesible en: [http://giematic.etsisi.upm.es/images/pdf/UNIVESTpublicacio_corregida\[1\].pdf](http://giematic.etsisi.upm.es/images/pdf/UNIVESTpublicacio_corregida[1].pdf)

- Arteaga, B., Ahedo, J., Gutiérrez Gómez-Calcerrada, S., Solera, E. (2013). El Trabajo Fin de Grado Maestro: modalidad online con evaluación presencial. [En línea] *RED. Revista de Educación a Distancia*, 38. Accesible en <http://revistas.um.es/red/article/view/234071/179841>
- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.
- Canals, R. y González-Monfort, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 41-62). Madrid: Síntesis.
- Cano Vela, A. G. y Ortiz Ballesteros, A. M. (2013). Practicum y TFG: su imbricación en la formación de maestros. En P. C. Muñoz Carril et al. (coords.), *Actas del XII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en Empresas en la formación universitaria. Un practicum para la formación integral de los estudiantes* [Poio, 26, 27 y 28 de junio de 2013] (pp. 559-570). Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Accesible en https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/3065/fi_1378203386-practicum%20y%20tfg...pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caro, M^a T., Valverde, M^a T. y González, M^a. (2015). *Guía de Trabajos de Fin de Grado en Educación*. Madrid: Pirámide.
- Fuertes Camacho, M^a T. y Balaguer Fábregas, M^a C. (2012). El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo práctico: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *Revista de Docencia Universitaria (Monográfico de Competencias docentes en la Educación Superior)*, 10(2), 329-343. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6111>
- González Valencia, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Unipluri/versidad*, 13(2), 24-34.
- Greca, I. M^a. y Carcedo de Andrés, B. P. (2017). Vinculación entre TFG y Prácticas en estudios de Grado. Una experiencia en el Grado en Maestro de Educación Primaria (Universidad de Burgos). En AA.VV. (ed.), *Actas de las Jornadas TFG/TFM... ¿Cómo convertirlos en experiencias educativas de alto valor?*, [Madrid, 10-11 de noviembre de 2016] (pp. 350-356). Madrid: Red Estatal de Docencia Universitaria. Accesible en: http://redu.org/archivos/actas_jornadas_redu_2016.pdf
- Hernández Cervantes, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación profesional de las estudiantes de Maestra de Educación Infantil*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125964/lhc1de1.pdf?sequence=1>
- Hernández Cervantes, L. (2014). ¿Quiénes enseñan el medio social en la Educación Infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de Educación Infantil para la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 113-135.
- Hernández Cervantes, L. y Pagès, J. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil en México: las representaciones sociales y la práctica docente de nueve estudiantes

- de maestra de Educación Infantil. *Educação em Revista | Belo Horizonte*, 30(1), 65-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100004>
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata-Paideia.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180.
- Manzanares, M^a A. y Sánchez Santamaría, A. (2016). Aplicaciones de la tutoría y la evaluación para activar competencias en los Trabajos Fin de Grado y Máster. En A. Mateos, M^a A. Manzanares (dir.) y F. Mayor (pr.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación* (pp.195-216). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 19-37.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 93, 1-15.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículum y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. [En línea] *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 5-14. Accesible en: <http://rnuevasdimensiones.blogspot.com.es/>
- Pinochet Pinochet, S. G. (2015). *Profesor, profesora ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/290848/sgpp1de1.pdf?sequence=1>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, 30 octubre.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rozada, J. M^a (1997). *Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria obligatoria: Guía de textos para un enfoque crítico*. Madrid: Akal.

- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 1-19. Accesible en: <http://revistas.um.es/redu/issue/view/1391>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. [En línea] *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. Accesible en: <http://www.uoc.edu/rusc/1/>
- Valderrama, E., Rullán, M., Sánchez, F., Pons, J., Mans, C., Giné, F., Seco, G., Jiménez L., Peig, E., Carrera, J., Moreno, A., García J., Pérez, J., Vilanova, R. Cores, F., Renau, J. M., Tejero, J., Bisbal, J. (2010). La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios. *IEEE-RITA*, 5(3), 107-114.
- Valencia Castañeda, L. V. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284965/lvvc1de1.pdf?sequence=1>
- Zubizarreta Mujika, M. I. y Arana Arexolabeilar, N. (2014). Desarrollo de competencias de título en entornos reales. Trabajos Final de Grado. *Arxius. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, 1-11. Accesible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/index>

La idea de curriculum en la Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

The curriculum idea at the Didactics Social Sciences University Association

M^a del Consuelo Díez Bedmar

Universidad de Jaén

Email: mcdiez@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.52>

Resumen

¿Cómo se ha construido la idea de curriculum en las actas de los congresos de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos 10 años? ¿Qué hemos entendido por "lo curricular"? ¿Qué elementos curriculares seleccionamos? El presente artículo resume la investigación realizada a través de las aportaciones publicadas en los libros de actas de los simposios celebrados anualmente por el área desde el de 2008 (Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado) hasta el de 2017. Se trata de un estudio que utiliza metodología cuantitativa mediante un análisis de frecuencias de la aparición de los términos seleccionados ("curriculum" y "curricular"), con una metodología cualitativa, analizando dichos términos con aquellos con los que se les dota de significado en cada ocasión. La relación de la frecuencia y su significación con las distintas temáticas de los simposios y la situación del área en cada momento, nos desvela la evolución desde un concepto de curriculum externo al Área hacia un curriculum pensado y construido desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde el equilibrio clásico en los elementos de la definición pedagógica de curriculum desaparece para evidenciar el papel de profesorado y alumnado como agentes principales.

Palabras clave: Curriculum; Investigación sobre el curriculum; Didáctica de las Ciencias Sociales; Elementos seleccionados por el profesorado; Evolución en educación.

Abstract

How has the idea of curriculum been constructed in the proceeding of University Association of Teachers of Social Sciences Didactics congresses in the last 10 years? What have we understood by "the curricular"? What curricular elements do we select? This article summarizes the research carried out through the contributions published in the proceeding books of the symposia held annually by the area since 2008 (entitled Social Sciences

Teaching, School Curriculum and Teacher Training) until 2017. This is a study that uses quantitative methodology through frequency analysis of the appearance of the selected terms ("curriculum" and "curricular"), with a qualitative methodology, analyzing those terms with those with which they are endowed with meaning on each occasion. The connection between the frequency and its meaning with the different themes of the symposium and the state of the area in each moment reveals the evolution from a concept of an external design curriculum towards a curriculum thought and constructed from the Didactics of the Social Sciences. In fact, the classical elements equilibrium that appears at the pedagogical definition of curriculum disappears to show us the roles of teachers and students as the priority agents.

Keywords: Curriculum; Curriculum research; Social science education, Teacher's selection; Advancement of education.

1. Introducción

En 2008 se celebró en Baeza el XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. En aquella ocasión dicho encuentro versaba sobre *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y Formación del Profesorado: La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* y el área decidía debatir "no solo cuál es la función de la didáctica de las ciencias sociales en los títulos de grado y postgrado, dentro del modelo que propone la convergencia europea, sino también su vinculación con la práctica docente y curricular de los nuevos diseños curriculares para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria" (Ávila, 2008, p. 11). Se trataba de proyectar, plantearnos y reflexionar sobre un curriculum por, para y en competencias.

Diez años después, en el XXIX Simposio *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Valladolid) se organizaba una mesa redonda sobre "Investigaciones sobre el curriculum de Ciencias Sociales". Si nos centramos en estos 10 últimos años nos planteábamos ¿Cómo ha evolucionado la idea de curriculum en el área de didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cómo hemos construido la idea de curriculum desde el área? ¿Qué cambios se han producido en nuestras líneas de investigación al respecto y en qué sentido? En resumen, y emulando la pregunta que se hace Sacristán (2012) ¿Qué significa curriculum en la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Otras didácticas específicas han abordado también esta cuestión, aunque no tanto con respecto a la construcción de la idea de curriculum como a qué contenidos específicos lo componen. En este sentido, aún está vigente la revisión que hiciera Rico (1998) para la Didáctica de las Matemáticas, o el realizado por Solís, Porlán y Rivero (2012) para Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Los Grados en Educación Infantil y Primaria se implantaron y ya se han acreditado, así como el Máster en Formación de Profesorado. La LOE ha dado paso a la LOMCE y nos encontramos en un momento de espera hacia un Pacto de Estado por la Educación que, previsiblemente, supondrá un nuevo cambio normativo en los currícula oficiales. En este contexto analizar cómo utilizamos y/o construimos el curriculum y lo curricular desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales es, a fin de tomar decisiones y posicionarnos, fundamental.

2. Diseño y metodología

Partimos, para este análisis, de la idea de que al enfrentarnos a la escritura de nuestros discursos científicos seleccionamos las palabras que construyen el significado preciso de los conceptos que queremos transmitir y, por tanto, cada uno de estos conceptos debe entenderse en el contexto de las demás palabras y conceptos de los que los rodeamos. En este sentido, como señalara Halliday (1978) desde la lingüística sistémico-funcional, el lenguaje que utilizamos se convierte en un “potencial de significado” que atiende, además, a la situación en la que se produce la redacción. Para este estudio hemos decidido analizar no solo las palabras que rodean a cada concepto analizado sino también la temática del Simposio en el que aparecen y el año del mismo, a fin de analizar si estos factores también influyen en nuestras elecciones.

Para analizar las variaciones en los conceptos que utilizamos hemos seguido las aportaciones de Parodi (2015), Parodi y Burdiles (2015) y Parodi y Julio (2017).

Desde la literacidad crítica (Van Dijk y Kintsch, 1983) se nos muestra el papel epistémico de la escritura que, además, como en este caso, se convierte en un medio de interacción entre miembros de una comunidad disciplinar. En este sentido, “la escritura en las disciplinas” (Farris y Smith, 1992; Peterson, 2005, Parodi, 2010) se convierte en un modelo pedagógico que reconoce la especificidad de los usos del lenguaje en contextos específicos como es nuestra área de conocimiento coincidiendo, en este sentido, con las premisas del modelo de “la escritura a través del currículum” (WAC) (McLeod y Soven, 1992; Fullwiler y Young, 1982; Bazerman et al., 2005). De esa manera, si los textos (como señalara Gee, 2005) son un medio importante para la negociación de significados e identidades, de creencias y saberes que se dan en un determinado ámbito y que permiten a quien escribe configurarse una identidad dentro de una comunidad, partimos de la premisa de que “currículum” y “curricular” debería tener un significado concreto y propio en nuestra disciplina, construido a partir de nuestros textos académicos.

Nuestro posicionamiento y elección terminológica en tanto a estos conceptos, siguiendo a Du Bois (2007), respondería por tanto a la acción social que se articula lingüísticamente y cuyo significado se construye en la interacción y los valores socioculturales. De ahí que sea tan importante que la muestra se recoja íntegramente en el mismo contexto de escritura (Martínez, 2006) para darle validez y representatividad, y por esta misma razón no hemos querido cruzar, para esta aportación, los datos con los que podrían obtenerse en otros contextos de publicación, como podría ser el de las producciones realizadas en los Congresos de Didáctica de la Geografía (como otro ejemplo de Congreso) o en las revistas propias del área.

Resumiendo, el diseño de esta investigación parte de las premisas de la perspectiva socio-interactiva del lenguaje al entender el texto como un medio de construcción social de significado (Halliday, 1982; Lemke, 1997; Martin y Rose, 2003) y llevamos a cabo un análisis de los textos partiendo del análisis lingüístico del discurso (Van Dijk, 1997; Kaplan, 2004; Du Bois, 2007).

2.1. La muestra: Criterios de selección

El contexto elegido han sido los libros de actas emanados de los 10 últimos simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales desarrollados

entre 2008 (inclusive) y 2017. Los conceptos seleccionados para analizar su significado sincrónico y su construcción y utilización diacrónica han sido “Curriculum” y “Curricular”. Para comprobar la validez de la muestra hemos recurrido al CORPES XXI de la RAE (<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>). Aunque CORPES (2016) es provisional aún, consideramos que los datos, (con una recurrencia absoluta de 1327, que aparece en 589 documentos con una frecuencia normalizada de 5,36 casos por millón) son suficientes para este estudio. Así, analizamos “curriculum” como sustantivo y “curricular” como adjetivo y no analizamos “currículo”, dado que este último no aparece en CORPES ni como sustantivo ni como adjetivo. La RAE concuerda, en este corpus, “curricular” con “curriculares” y así lo hemos hecho también en este estudio.

- 1) Este estudio considera como un único libro de actas el producto de cada simposio, ya se hayan publicado en uno o en dos volúmenes. Para la localización del dato concreto, la nomenclatura se hace en año, volumen y número de página. Si no aparece volumen se entiende que es uno único.
- 2) Para insertar el concepto en la muestra gráfica éste debe aparecer, al menos, en cuatro ocasiones en el libro de actas y, de esas cuatro, éstas deben estar en al menos dos aportaciones de dos autorías distintas. De esta manera intentamos asegurar que no se trate de una significación demasiado particular de una sola autoría, sino que ésta esté, al menos, compartida por dos. Esta decisión la hemos tomado a fin de no excluir particularidades del lenguaje de quienes escriben en los simposios y poder tener también una visión de su aportación a la construcción común del área. Un ejemplo al respecto es “lineamiento curricular”.

3. Resultados y discusión

Así mismo y dada la variabilidad en número de aportaciones a cada simposio, y al número de páginas publicadas en cada uno de los libros de actas, se ha optado por los siguientes criterios comunes:

a) Curriculum

Si el “currículum” es “un concepto siempre evasivo y polifacético [...] es un concepto muy resbaladizo porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos” (Goodson, 1991, p.28) ¿cuáles son las facetas del curriculum que hemos señalado a lo largo de estos 10 años? ¿Cómo concebimos el curriculum? ¿De qué tipos de curriculum hablamos?

A lo largo de estos 10 años hemos construido la idea de un curriculum que tiene varias facetas y, normalmente, en torno a dos significados contrapuestos: Entre algunos ejemplos seleccionamos el “curriculum ideado frente a uno realizado” (Martínez et al, 2008, p. 584), el “curriculum real o incluso escondido (hidden curriculum)” (Falaize, 2010, p. 194), “el currículum explícito como en el oculto” (Gómez y García, 2012, 439), “un currículum más integrador que integrado” (Lozano et al. 2012, p. 505), “Práctico/crítico” (Díez, 2013, p. 385) o “curriculum formulado y el currículum ejecutado” (Muñoz y Vásquez, 2014 v1, p. 199).

Hemos nombrado, además, un currículum “bimodal, que insiste en la importancia de contar con herramientas o dispositivos que faciliten la búsqueda de información dentro y fuera del aula” (Rogríguez et al, 2013, p. 167) , “configurado por los diferentes proyectos editoriales en libros de texto” (López y De la Caba, 2012, p. 75), “integrado” (Gil-Díez, 2015, p. 179)” o “integrado organizado en torno a “problemas socioambientales relevantes”” (García, 2014, p. 120), “educativo” (Anguera et al. 2014, p. 220) o “social” (Gallego, 2011, p. 109) frente a uno “formal” (Latapí y González, 2015, p. 229). Nos aparece también un “currículum como hecho” (Estellés, 2015, p. 488) en las instituciones educativas y un “currículum de turistas” (Dosil, 2016, p. 225), trivial, frente a un “currículum por competencias” que supone repensar los conocimientos sociales” (Haro, 2016, p. 399).

Como puede apreciarse una complejidad de situaciones y conceptos que podrían resumirse en “currículum dispuesto por la Administración Educativa (currículum prescrito)” frente a “Estudio de los materiales curriculares que se emplean en el quehacer diario en clase (currículum presentado)” o el “Análisis de la práctica docente que se suele realizar en relación con la enseñanza sobre el medio (currículum en la acción)” (Martín, et al., 2010, p. 647).

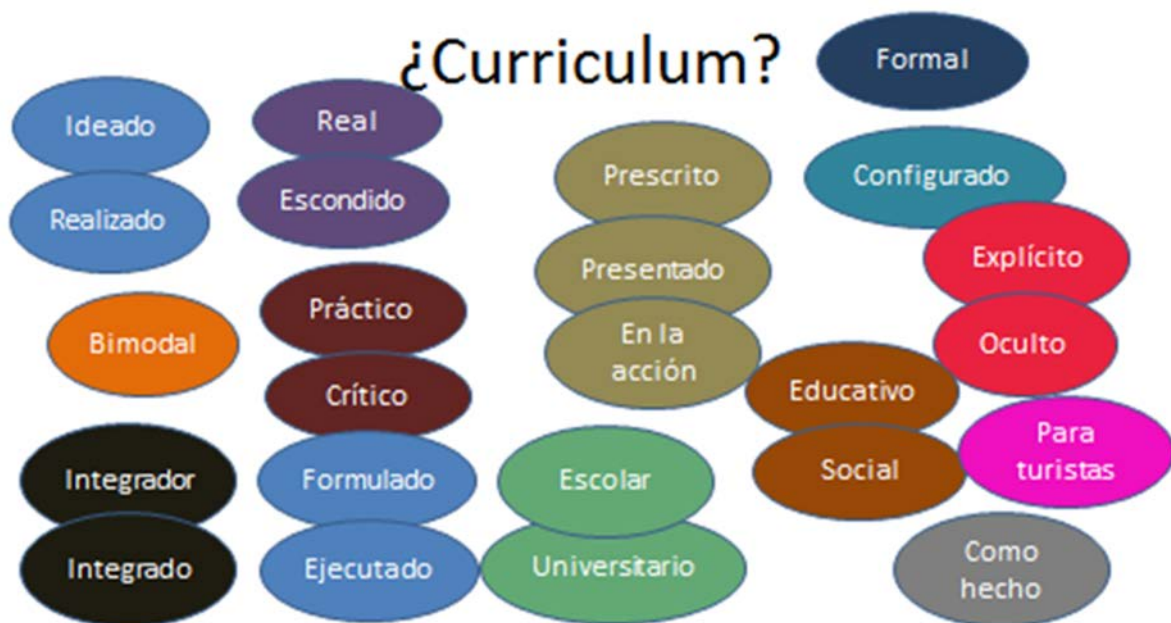


Figura 1. ¿Qué currículum?

Fuente: Elaboración propia a partir de distintas aportaciones citadas anteriormente.

En el análisis realizado apreciamos una evolución que tiene que ver con varios factores. Por un lado, las temáticas tratadas en los distintos simposios. Por el otro, la seguridad que tienen las autorías de las comunicaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde el primer factor, podemos destacar la evolución de una mayor dependencia del currículum prescrito, formal y formulado por las administraciones, que encorseta la acción del profesorado que realiza el currículum de aula, a una mayor consideración de dicho currículum oficial solamente como marco de referencia general sobre el que desarrollar un currículum

sociocrítico, que es eminentemente social y que destaca aquello que el curriculum oficial oculta para convertirlo en ejes de reflexión y análisis.

Desde el segundo factor, destaca la toma de conciencia del papel fundamental del profesorado para concretar el curriculum. Como señalaran Anguera y Santiesteban (2015, p. 396) “Las causas se atribuyen a una falta de concreción en el currículum, aunque admiten que esto no debería ser determinante”.

La asunción de la identidad profesional (García, de Alba, 2012, p. 302) y, por ende, de la capacidad para tomar decisiones e implementarlas en la práctica docente, a todos los niveles educativos, aparece como una constante en aportaciones de los distintos simposios en los que se han presentado investigaciones al respecto. En este proceso, como señalaran Jara y Salto (2009, p. 543), “el mayor o menor grado de competencia disciplinar actúa como soporte tanto para la construcción de conocimiento como para el análisis de los problemas y conflictos sociales”, conscientes de que frente a lo academicista, que organiza el curriculum en conocimientos cerrados con impedimentos para el conocimiento globalizado, hay que provocar que cambie la práctica en las aulas, porque, “A menos que cambie la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes” (Merchán, 2010, p. 105), y es evidente la “necesidad de disponer de más tiempo para el trabajo cooperativo en el aula” (Santiesteban, 2010, p. 123).

De ahí que defendamos, como señalara Granados (2010, p. 310) un curriculum abierto para “permitir al profesorado hacer servir la imaginación para explorar ciertos temas”, siendo conscientes de que “desde lo social se plantean los objetivos del curriculum y desde lo cultural, sus contenidos” (Gallego, 2011, p. 100), con una “gestión democrática del currículum que fomente la participación del alumnado [que] nos ha llevado a pensar una formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales lo más cercana posible al modelo orientado a la justicia social” (Cercadillo, 2012, p. 203) y donde se asuma un enfoque “integrado del currículum, organizado en torno a problemas sociales y ambientales, pudiendo constituir la educación para la ciudadanía y para la participación una especie de ámbito estructurador de la diversidad de problemas a trabajar” (García, 2014, p. 122-123).

Si, como señalara Sánchez (2010, p. 438) “En el caso de la Didáctica de la Historia hemos podido comprobar que son muy escasas las investigaciones prácticas, centradas en el estudio del desarrollo del currículum”, y si bien parecía que en el marco de postgrados y doctorados de didácticas específicas, como señalara Cuenca (2010, p. 376), el “el 35 % de la producción científica se desarrolla sobre el currículum educativo, el 22’5 % sobre el profesorado y el 24’5 sobre el alumnado, constatando el importante incremento de investigaciones, en el 18% restante, centradas en la didáctica del patrimonio” y se señalaba que “la investigación en este campo se puede estructurar en torno a tres líneas principales: investigaciones relacionadas con el currículum de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales; investigaciones relacionadas con los alumnos y sus procesos de aprendizaje” (García, 2010, p. 401), poco a poco, y gracias a las temáticas de los simposio, se ha avanzado en aportaciones en torno a:

1.- Currículum fragmentado, que dificulta la formación por competencias, sobre todo en los simposios de 2008 y 2012, y del pensamiento creativo (Tosar, 2015, p. 1003)

2.- Currículo oculto, presente en todos los simposios aunque con distinta intensidad en cuanto a la presencia y categorización. Así, por ejemplo, hemos hablado de “currículum oculto antiecológico” (Serrano, Jerez, 2008, p. 504), “el que ignora a los diferentes” (Valls, 2009, p. 112) por motivos de raza más que de etnia (Yuste, Oller, 2015, p. 346) y, de manera prácticamente testimonial, aportaciones con respecto al colectivo LGTB (Macías, 2015, p. 545) y al currículum oculto desde la perspectiva de género (Díez, 2013, p. 380). Más numerosas son las aportaciones, sobre todo en 2015 y 2016 con respecto a la invisibilidad de las mujeres en el currículum.

3.- TICs y cultura digital, fundamentalmente a partir del simposio de 2013 y sobre todo desde la visión de la utilización de las mismas para “ayudar a promover un pensamiento crítico y reflexivo, mediante la superación de un currículum y libros de texto en los que sigue predominando lo enciclopédico” (Rodríguez, Gómez, 2014, p. 453), aunque aún no han entrado con fuerza ni TACs ni TEPs.

4.- Educación para la ciudadanía, tendiendo hacia una concepción de ciudadanía participativa comprometida con los problemas de nuestro mundo (López, De la Caba, 2012, p. 78) sobre todo en los encuentros de 2009 y 2012 y que se tiende a desarrollar con fuerza a partir de 2014 en torno a problemas sociales actuales o los temas controvertidos (Pagés, Santiesteban, 2014, p. 26; García, 2014, p. 119) como puede observarse en el encuentro de 2015. En este sentido, la memoria histórica (Gil, 2014, p. 70), la educación financiera (Santiesteban et al. 2015, p. 593) o el futuro y la globalización vinculada al desarrollo sostenible (Arregi et al. 2017, p. 314) han aparecido de manera puntual.

5.- Por último, de manera cuantitativamente muy relevante, siguen destacando, con presencia en todos los simposios, las aportaciones sobre Patrimonio, Educación Patrimonial y Patrimonio Cultural, tanto de manera autónoma como el marco sobre el que reflexionamos y ejemplificamos todos los demás apartados.

b) Curricular

Para analizar aquello que hemos entendido por “curricular” de manera mayoritaria a lo largo de estos años, vamos a relacionarlo con la temática del simposio en el que se publican las aportaciones. Para ello hemos optado por analizar, en primer lugar, las frecuencias absolutas de aparición.

En 2008, bajo el título “Didáctica de las ciencias sociales, currículum escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio” (Ávila, Cruz, Díez, 2008) el área habló, sobre todo, de diseños curriculares (en concreto, nuevos diseños curriculares) (21), elaborar materiales curriculares (20), el desarrollo curricular al que nos enfrentábamos (18) y los nuevos contenidos curriculares en los planes de estudio (14), sobre un total de datos representados en la selección de la muestra (> a 5 apariciones) de 108.

En 2009 en el encuentro “La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa” (Ávila, Borghi, Mattozzi, 2009) lo “curricular” pasó a ser secundario, quizás al tener un ámbito más internacional y

realizarse en Bolonia, con mayor número de aportaciones de lugares en los que no se estaba inmerso en estos cambios curriculares. De hecho, las frecuencias absolutas nos dan para “Diseño curricular” y “contenidos curriculares” la misma frecuencia absoluta de 8, sobre un total de datos representados de 30.

En 2010 cuando expusimos la “Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales” (Ávila, Rivero, Domínguez, 2010) nos centramos en la investigación sobre “materiales curriculares” (11) y éstos los dividimos en función del “área curricular” (5) sobre un total de datos representados de 15.

En 2011 al debatir sobre “La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales” (Miralles, Molina, Santisteban, 2011) optamos por resaltar la evaluación de “diseños curriculares” (18). Así mismo, evaluamos los “contenidos curriculares” (12) y la “diversificación curricular” (12) seguido del “desarrollo curricular” (11) y los “materiales curriculares” (11) sobre un total de datos representados de 83.

En 2012 en el encuentro “Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales” (de Alba, García, Santisteban, 2012) parece que nos pusimos de acuerdo en que lo curricular a este respecto eran los “materiales curriculares” (22) para abordar esta temática, seguido de “proyectos curriculares” (12), “guías” y “lineamientos curriculares” (11 respectivamente¹) y “contenidos curriculares” (10) sobre un total de datos representados de 103.

Ya en 2013, al abordar los “Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social” (Díaz, Santisteban, Cascarejo, 2013), se consolidó la tendencia a entender lo curricular mayoritariamente como “materiales” (11) seguido de “contenidos curriculares” (6) sobre un total representado de 21.

En 2014 bajo el título de “Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales” (Pagès, Santisteban, 2014) realizamos un estado de la cuestión del área. En aquella ocasión, lo curricular destacó con respecto a lo ocurrido en los demás simposios aun teniendo en cuenta el número mayor de aportaciones que se realizaron. Destaca en esta ocasión nuestro acercamiento a lo “curricular” desde los “contenidos” (29) y los “materiales” (28), seguido del “diseño curricular” (16), la “estructura curricular” (14), el “área” y las “unidades curriculares” (13 respectivamente) sobre un total de 179.

Para 2015, en el simposio “Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas” (Hernández, García, de la Montaña, 2015) quedaba ya claro que el área entiende, mayoritariamente, como “curricular” aquello que hace referencia a los “contenidos” (33), al “diseño curricular” propio del área (20) y a los “materiales curriculares” (17) de un total de 91.

En 2016 bajo el título “Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global” (García, Arroyo, Andreu, 2016), destacamos sobre todo los

¹ Llama la atención esta paridad en los datos de las orientaciones curriculares, por medio de dos instrumentos que vienen a significar lo mismo. Hemos decidido dejarlos separados y no sumarlos para evidenciar las aportaciones internacionales a este respecto.

“contenidos curriculares” (17), las “propuestas curriculares” (12), los “diseños curriculares” (11) y los “materiales” y “unidades curriculares” (10 respectivamente) de un total de 75.

Por último, en 2017 nos volvimos a centrar en la “Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación” (Martínez, García-Morís, García, 2017). Quedaba claro que el área al investigar sobre lo curricular lo hace, principalmente, sobre y en “materiales curriculares” (32) y “propuestas curriculares” (10) de un total de 50.

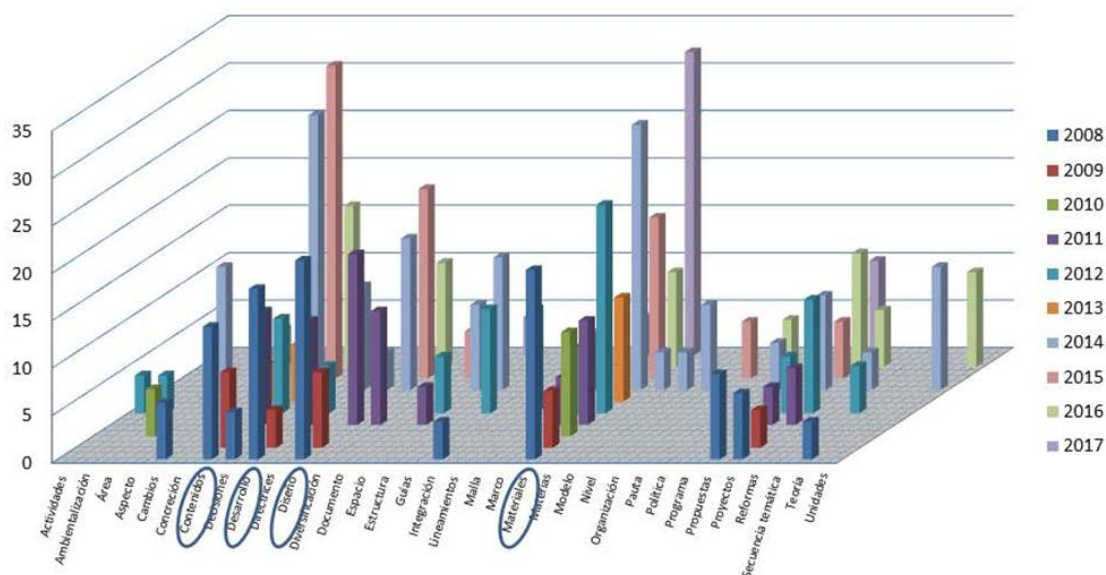


Figura 2. Resumen de frecuencias absolutas 2008-2017. Se señalan las 4 más destacadas.

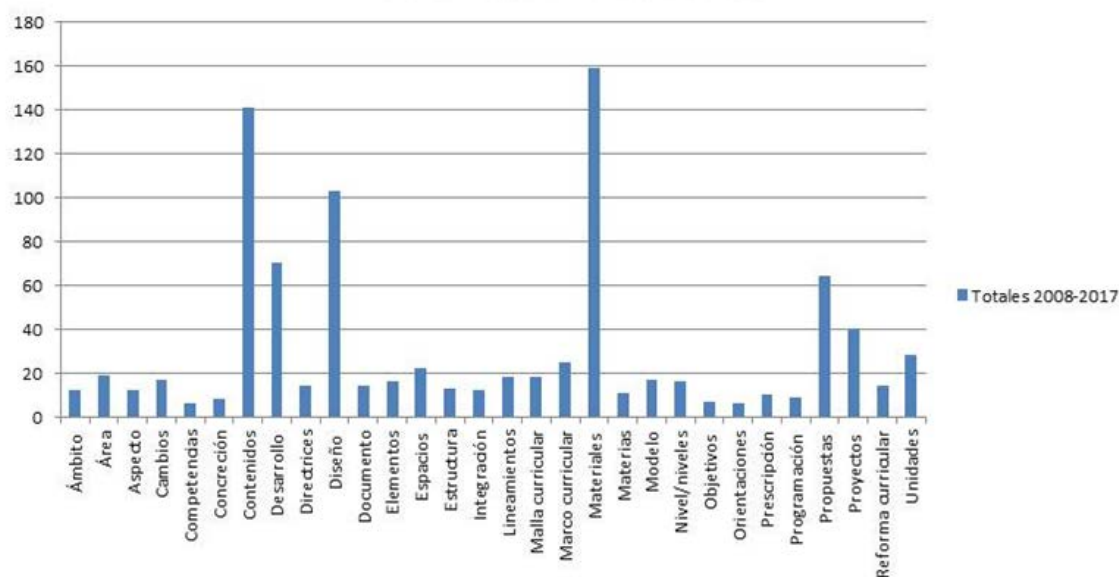


Figura 3. Frecuencias absolutas del periodo analizado. Solamente aparecen los campos reseñados en más de un simposio.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Actividades					4					
Ambientalización					4					
Área			5				13			
Aspecto									4	
Cambios	6									
Concreción						4				
Contenidos	14	8		12	10	6	19	38	17	
Decisiones	5									
Desarrollo	18	4		11	5		11			
Directrices							4			
Diseño	21	8		18			16	20	11	
Diversificación				12						
Documento								5		
Espacio				4	6		9			4
Estructura							14			
Guías					11					
Integración	4									
Lineamientos					11					
Malla							6			4
Marco				5	7					
Materiales	20	6	11	11	22	11	28	17	10	32
Materias							4			
Modelo							4			
Nivel							9			
Organización								6		
Pauta									5	
Política							5			
Programa								4		
Propuestas	9			4	6		10	6	12	10
Proyectos	7	4		6	12				6	
Reformas							4			
Secuencia temática					5					
Teoría	4									
Unidades							13		10	

Figura 4. Frecuencia de aparición a lo largo de los años.

El único elemento curricular que aparece todos los años es “material/materiales”. A éste le sigue el “contenido” curricular, presente en 8 de las 10 ediciones. Los tres encuentros en los que más hablamos de “lo curricular” fueron, por este orden el de 2014, 2012 y 2008.

En el lado opuesto vemos cómo solamente hablamos de “cambios”, “integración” y “teorías” curriculares cuando nos enfrentamos a los mismos con respecto a la elaboración de los nuevos títulos de Grado en 2008; que en nuestra retrospectiva como área están presentes las reformas curriculares (como constatamos en 2014) o que la diversificación curricular destacó en 2011 cuando hablamos de evaluación.

En resumen, podemos afirmar que, a la luz de los resultados obtenidos a lo largo de estos 10 simposios, el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se preocupa y ocupa de los procesos de aprendizaje y enseñanza, entendiendo como “lo curricular” propio del área ocuparse de ello a través de la investigación, creación, desarrollo y evaluación de materiales curriculares. Buscamos y potenciamos un diseño curricular propio del área a través del que propiciar y llevar a cabo nuestro desarrollo curricular que está en relación directa con los contenidos propios del área. Además, podemos destacar que tendemos a hacerlo más como proyectos curriculares que como que unidades aisladas.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿Qué elementos curriculares fundamentales no aparecen en estas primeras conclusiones?

3.1. El profesorado y el alumnado como elementos clave en el curriculum de Ciencias Sociales

A lo largo de la investigación, ni profesorado ni alumnado aparecen como elementos significativos para el curriculum. Aun así, las miradas tanto desde quienes enseñan aplicando el curriculum (en la mayoría de las aportaciones al respecto, 85%) o elaborando y diseñando el propio a partir del marco oficial (15%), como desde quienes aprenden, es constante, aunque no proporcional. De hecho, en el 87% de los casos nos hemos fijado más en el profesorado que en el alumnado. Con respecto al profesorado, en la mayoría de las aportaciones hemos señalado una responsabilidad externa, en los documentos elaborados de manera oficial y ajena a nuestra función docente: otras entidades lo realizan y en nuestra función está el aplicarlos. Dado que es una construcción ajena a nuestra realidad, se entiende que el marco curricular nos constriñe. “Los currículos escolares se refieren a currículos formales y formales que, de acuerdo con diversos procedimientos, son decretados por las autoridades escolares como la organización del trabajo de los docentes, estos currículos se modifican a un ritmo más rápido y más rápido”, “Por su parte, los currículos escolares corresponden a varias intenciones que están directamente relacionadas con las dificultades encontradas por los profesores en el ejercicio de su profesión” (Audigier, 2008: 233; 239).

Los resultados muestran que, poco a poco, nos vamos centrando más en el denominado curriculum de aula, aquel en el que el profesorado toma sus propias decisiones. El marco normativo aparece, desde 2015 en adelante, más como un punto de referencia que como algo que limita de manera determinante, al menos en la visión del profesorado universitario, si bien es cierto que en las investigaciones presentadas sobre el profesorado de niveles no universitarios no ocurre lo mismo (Cuenca, Martín, 2009:510; Granados, 2010: 307; Canal y Sant, 2012: 542; de la Montaña, 2014: 553).



Figura 5. Tendencia en la reflexión en torno a currículum y profesorado.

Por su parte, al alumnado que aprende, le hemos responsabilizado de sus propios aprendizajes que deben estar, además, en continua construcción. Y para ello, hemos comenzado a plantearnos la planificación no desde qué queremos que se aprenda, sino desde el qué aprendizajes les van a ser útiles para entender, comprender y transformar críticamente la sociedad o en cómo van a utilizar esos aprendizajes para su vida en su toma de decisiones.

Miradas desde quienes enseñan	Miradas para quienes aprenden
¿Qué? Contenidos	¿Para qué le sirve? ¿Qué necesita comprender? ¿Cómo lo construye?
¿Con qué? Materiales	¿Mediante qué procesos?
¿En base a qué diseño? Currilum oficial	¿A través de qué preguntas de investigación les llevo a la construcción del conocimiento socio-crítico?
Responsabilidad externa y ya construida	Responsabilidad interna en continua construcción

Figura 6. Resumen de cuestiones abordadas sobre el currículum en función de profesorado-alumnado.

La investigación nos muestra que, si en lugar de plantearnos el curriculum desde la mirada de quien enseña lo hacemos desde la posición de quienes aprenden, el curriculum deja de ser responsabilidad de “lo otro” (instituciones) o los “otros” (agentes externos que lo diseñan) y el profesorado pasa a tener un papel más activo en su construcción, apareciendo el curriculum de Didáctica de las Ciencias Sociales por encima del meramente disciplinar y academicista.

Es por ello por lo que considero que el curriculum de Ciencias Sociales debe contemplar como factores esenciales para su concreción al alumnado y al profesorado, puesto que con sus contextualizaciones socioculturales dotan de significado, en un tiempo y en un espacio, a los elementos del curriculum. En la formación inicial del profesorado, la toma constante de decisiones por parte de quienes van a mediar en los procesos de construcción no solo de aprendizajes, sino también de significados sociales y culturales, debería ser un eje vertebrador. Y esa toma de decisiones requiere la conciencia de responsabilidad y por ende, la competencia profesional para llevarlo a cabo. Es el profesorado, atendiendo a las necesidades de aprendizaje del alumnado, quien da sentido al curriculum para un alumnado que requiere formación para utilizar los aprendizajes y aplicarlos siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones.

4. Conclusiones

A lo largo de las aportaciones realizadas de 2008 a 2017 en las actas de los simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, hemos podido comprobar cómo se está llevando a cabo la evolución de nuestro propio significado de los conceptos de “currículum” y “curricular” en nuestra producción científica. Hemos pasado de tener más aportaciones que constatan un currículum externo que nos constriñe y que determinaba la práctica a publicar más contribuciones que señalan un currículum socialmente significativo que analiza, propone, y construye conocimiento socio-cultural para dar respuesta a problemas actuales. Las propuestas que planteamos para ello van desde actividades a, cada vez más, proyectos. Nuestros resultados vienen abalados por análisis críticos previos a materiales curriculares, así como de los pros y contras de su implementación en los procesos y situaciones de aprendizaje. Se observa también una tendencia a poner el énfasis en el alumnado de las distintas etapas educativas (qué va a construir y cómo lo va a utilizar para ubicarse, analizar y transformar su contexto).

Las competencias profesionales que desarrollamos en la formación inicial del profesorado integran gran parte del currículum educativo y, por ello, nos sentimos responsables del mismo. Por tanto, si se van a tomar decisiones sobre el currículum de Ciencias Sociales, las investigaciones y aportaciones realizadas por esta comunidad científica especialista deberían ser no solo consultadas, sino tenidas en cuenta a la hora de diseñar las directrices curriculares que servirán de marco en la formación de las personas que, a su vez, serán protagonistas en nuestro futuro.

Referencias bibliográficas

- Anguera Cerarols, C., Bosch Mestres, D., Canals Cabau, R., García Ruiz, C., González Monfort, N. (2014) De la hominización a la humanización ¿qué nos hace humanos? Un programa alternativo de Ciencias Sociales para la ESO. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (pp. 217-226). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Anguera Cerarols, C., Santisteban Fernández, A. (2015) La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395-401). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Arregi Orue, J. I., Sáenz del Castillo Velasco, A., Ugalde Gorostiza, A. I. (2017) Diálogos cruzados entre ciencia y conocimiento indígena. Desafíos para una investigación intercultural desde la didáctica de las ciencias sociales. En R. Martínez, R. García-Morís, C.R. García (Eds.) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.313-323). Córdoba. UCO-AUPDCS.
- Audigier, F. (2008) La didactique des Sciences Sociales de la théorie à la pratique. Les situations d'enseignement apprentissage (SEA), liens nécessaires entre recherche et formation. En R. M^a Ávila, A. Cruz, M^a.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y*

- formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 233-260; 261-288). Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R. M^a, Borghi, B., Mattozzi, I. (2009) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R. M^a, Cruz Rodríguez, A., Díez Bedmar, M^a C. (2008) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R. M^a, Rivero Gracia, M^a P., Domínguez Sanz, P. L. (2010) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana. Parlor Press.
- Canal i Cardús, M., Sant Obiols, E. (2012) ¿Qué proponen los profesores de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía para enseñar a participar?: el caso de siete profesores catalanes. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. II (pp. 537-543). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Cercadillo, L. (2012) Las controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadana. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 203-210). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Cuenca López, J. M^a. (2010) Máster y doctorado de didácticas específicas. líneas formativas y de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 369-379). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Cuenca López, J. M^a, Martín Cáceres, M. J. (2009) La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M^a. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 507-514). Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- De Alba Fernández, N.; García Pérez, F.F.; Santisteban Fernández, A. (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- De la Montaña Conchiña, J.L. (2012) Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e Historia. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. II. (pp. 355-362). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Díaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A.; Cascarejo Garcés, A. (2013) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara, UAH-AUPDCS.
- Díez Bedmar, M^a. C. (2013) ¿Verdaderamente la respuesta está en la historia? Perspectiva de género en nuevos formatos televisivos y construcción de pensamiento crítico en el máster

- de formación del profesorado. En J. Diaz, A. Santisteban, A. Cascarejo (Eds) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 375-386). Guadalajara, UAH-AUPDCS.
- Dosil Mancilla, F.J. (2016) Ciudadanía global e identidades múltiples en la educación zapatista de Chiapas. En C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.219-235). Las Palmas, 2016. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Du Bois, J. W. (2007) The stance triagle, en R. Englebretson (ed.), *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interation* (pp. 139-182). Ámsterdam: John Benjamins.
- Estellés Frade, M. (2015) Lo que no vemos sobre la educación ciudadana en la formación del profesorado: supuestos y sobreentendidos. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.483-489). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Falaize, B. (2010) El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.187-205). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Farris, C. y Smith, R. (1992). Writing-intensive courses. Tools for curricular Change. En S. McLeod, y M. Soven (Eds.) *Writing across the curriculum. A guide to developing programs* (pp. 52-62). Newbury Parck: Sage Publications.
- Fullwiler, T. y Young, A. (1982) *Language connections: Writing and reading across the Curriculum*. Urbana, Il. National Council of Teachers of English.
- Gallego García, C. I. (2011) Conocimiento del Entorno en Infantil: evaluación de materiales educativos. En P. Miralles, S. Molina, A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. 2 (pp. 99-112). Murcia, AUPDCS.
- García Pérez, F. F, De Alba Fernández, N. (2012) La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. I. (pp. 297-306) Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- García Pérez, F.F. (2010) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M^a. Ávila, M^a P. Gracia, P. L. Domínguez (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416) Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- García Pérez, F.F. (2014) Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1, (pp.119-126). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- García Ruiz, C.R., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero B. (2016) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas, 2016. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid:Morata.

- Gil Durán, N. (2014) La didáctica de la memoria histórica a través del arte contemporáneo: el caso de Corbera d'Ebre. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 2 (pp.67-76). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Gil-Díez Usandizaga, I. (2015) Los no paisajes, de la invisibilidad a la presencia en la escuela. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.175-181). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Gómez Hurtado, I.; García Prieto, F.J. (2016) Atención a la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. En C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 290-298). Las Palmas. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Gómez Rodríguez, A.E; García Ruiz, C.R. (2012) La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I (pp. 439-446). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, 295, 7-37.
- Granados Sánchez, J. (2010) La investigación sobre el pensamiento del profesorado de Geografía respecto de la educación para la sostenibilidad. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 303-311). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Halliday, M. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press.
- Haro Pérez, M^a. R., Call Casadesús, M^a T, Yuste Munté, M., Oller, M. (2016) ¿Qué pasa con la inmigración? Una propuesta didáctica para la comprensión de la pluriidentidad. En C.R. García, A. Arroyo, B. Andreu (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.398-405). Las Palmas. Universidad de Las Palmas y AUPDCS. Entimema.
- Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; de la Montaña Conchiña, J.L. (2015) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Jara, M.A., Salto, V. (2009) La formación del profesorado en historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la universidad nacional del comahue en la Norpatagonia Argentina. En R. M^a. Ávila Ruiz, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp.539-546). Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración, *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.

- Latapí Escalante, P.; González del Pliego, E. (2015). Visibilización de las mujeres en libros de texto gratuitos de la Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria de México. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Lemke, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- López Atxurra, J. R., de la Caba Collado, M^a A. (2012) Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I (pp. 73-82). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS
- Lozano Roy, A., Garrido Jiménez, I., Cardeñoso Domingo, J.D. (2012) Hagamos un parque para todos: un proyecto de participación ciudadana desde la escuela. En N. de Alba, F.F. García, A. Santisteban (Eds) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. I (pp.503-510). Sevilla, Díada Editora, S. L.-AUPDCS.
- Macías Muñoz, M^a. O. (2015) Nuevas modalidades de bullying en las aulas de educación primaria: los hijos de familias homoparentales. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.545-553). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Martín Cáceres, M; Cuenca López, J.M.; Estepa Giménez, J. (2010) La Didáctica del Patrimonio. Metodología y resultados de investigación en el ámbito educativo formal, no formal e informal. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.641-645). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Martin, J. R., Rose, D. (2003) *Working with discourse*, Londres: Continuum.
- Martínez Medina, R.; García-Morís, R., García Ruiz, C.R. (2017) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba. UCO-AUPDCS.
- Martínez Valcárcel, N; de Urquijo y Goitia, J.R; Valls Montés, R; Yagüe Sánchez, M; Crespo López de Castilla, J.C. (2008) El desarrollo del currículo de Historia en bachillerato y el uso de los textos. La visión del profesorado. En R. M^a Ávila, A. Cruz, M^a.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp.583-596). Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- McLeod, S., Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*. Newbury Parck, ca: Sage Publications.
- Merchán Iglesias, F.J. (2010) La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.105-113). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S.; Santisteban Fernández, A. (Eds.) (2011) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia, AUPDCS.
- Muñoz Labraña, C.; Vásquez Leyton, G. (2014) La incorporación del eje de formación ciudadana en el currículum de la educación general básica en Chile. Percepción de los profesores. En

- J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (pp. 193-200). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Pagés Blanch, J.; Santisteban Fernández, A. (2014) Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (pp.17-41). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2014) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Parodi, G., Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G. (2010) (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel/Academia Chilena de la Lengua.
- Parodi, G. (2015) Variation across university genres in seven disciplines: A corpus-based study on academic written Spanish. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20 (4), 469-499.
- Parodi, G., Julio, C. (2017) No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 27-48.
- Peterson, S. (2005) *Writing across the curriculum. All teachers teach writing*. Canadá. Portage & Main Press.
- Rico, L (1998) Concepto de Currículum desde la Educación Matemática. *Revista de Estudios del Currículum*, 4 (1), 7-42.
- Rodríguez Pérez, R. A., Gómez Pérez, C. (2014) La enseñanza de la Guerra Civil en bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC. En J. Pagès, A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. 25 años de Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 1 (449-456). Barcelona, UAB-AUPDCS.
- Rodríguez Pérez, R.A; Molina Puche, S; Trigueros Cano, F.J. (2013) La prensa como recurso didáctico en educación primaria: reflexiones a partir de su uso por alumnos universitarios. En J. Diaz, A. Santisteban, A. Cascarejo (Eds) *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.165-173). Guadalajara, UAH-AUPDCS.
- Sacristán, J.G. (2012) ¿Qué significa el currículum? En J.G. Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud, y M. Linuesa (eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 25-47). Madrid: Morata.
- Sánchez Agustí, M^a (2010) La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M^a. Ávila, M^a P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza. IFC-AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. Blasco, Y., Bosch Príncipe, M., Pagés, Blanch, J. González Monfort, N. (2015) La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el

- currículum de Ciencias Sociales. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.593-600). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Serrano de la Cruz Santos-Olmo, M. A. y Jerez García, O. (2008) Paisaje y educación. El conocimiento del medio a través de la imagen fotográfica. En R. M^a Ávila, A. Cruz, M^a.C. Díez (Eds.) *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio.* (pp. 497-510) Jaén. HUM-167-AUPDCS.
- Solís, E., Porlán, R. y Rivero, A. (2012) ¿Cómo representar el Conocimiento Curricular de los profesores de Ciencias y su evolución? *Enseñanza de las Ciencias*, 30 (3), pp. 9-30.
- Tosar Bacarizo, B. (2015) Reflexiones de seis maestros y maestras de diversas partes del mundo, sobre la creatividad en los currículums de Ciencias Sociales de primaria. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.1003-1009). Cáceres, UEX-AUPDCS.
- Valls Montés, R. (2009) Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares. En R. M^a. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (Eds.) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp.109-116). Bolonia. Didpast-AUPDCS.
- Van Dijk, T., Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Van Dijk, T. (1997) *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*, 2 vols , Barcelona: Gedisa.
- Yuste Munté, M., Oller, M. (2015) ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. En A.M. Hernández, C.R. García, J.L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.345-352). Cáceres, UEX-AUPDCS.



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN:2531-0968

Núm. 3, 2018
Recibido 30 de mayo de 2018
Aceptado 02 de septiembre 2018

Principios Metodológicos de la Multimodalidad para la formación del profesorado de Ciencias Sociales

*Methodological Principles of the Multimodality for Social
Studies training teacher*

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Málaga

Email: laura.trivino@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.71>

Resumen

La multimodalidad es una disciplina joven cuyo impacto en el ámbito educativo está en una fase exploratoria. El trabajo aquí presentado aborda las líneas que estamos desarrollando actualmente en un Proyecto de Investigación titulado "Literacidad Multimodal y Estudios Culturales. Hacia una Educación Ciudadana en la sociedad postmoderna" (LITMEC) que persigue establecer unos principios metodológicos en torno a la aplicación de la multimodalidad en la formación del profesorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga.

Dicho proyecto se centra en la elaboración de una propuesta didáctica multimodal en el proceso enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales que afronte una cuádruple dificultad basada en el escaso o nulo conocimiento del profesorado en formación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Especialidad: Ciencias Sociales) en relación a las siguientes temáticas: la aplicación de la interdisciplinariedad, la conexión con el tiempo presente, la introducción de la cultura mediática en las aulas y la visibilidad de la otredad. Siguiendo los estudios del profesor Gunter Kress, son reconocidos diferentes modos y, por consiguiente, textos escritos, sonoros, visuales y audiovisuales que conducen al paso de la monomodalidad a la multimodal en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. El uso y la creación de diferentes textos tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento histórico-crítico-creativo que promueva el empoderamiento de un profesorado en formación de Ciencias Sociales como principal agente del cambio social.

Palabras clave: Multimodalidad; formación del profesorado de Ciencias Sociales; literacidad crítica.

Abstract

Multimodality is a new discipline whose impact is in an exploratory phase. This work addresses the research lines we are currently developing in a Research Project entitled "X", that seeks to establish methodological principles for using the multimodality in the social studies training teacher at the University of Málaga.

This project focuses on the elaboration of a multimodal didactic proposal applied at teaching-learning process that deals with a quadruple difficulty stemming from scarce or non-existent training teacher for Master's in Teaching Compulsory Secondary Education, Post-Compulsory Secondary, Social Sciences (History of Art, Geography, History and Philosophy) knowledge on the following topics: the application of inter-disciplinarity; connecting with the present day; the introduction of media culture in classrooms and the visibility of otherness.

According to Gunter Kress work, it has been recognized different modes and therefore, written, visual and audiovisual texts that promote the step from monomodality to multimodality in the teaching-learning process of the Social Sciences.

Keywords: Multimodality; Social Studies training teacher; Critical Literacy

1. Panorámica: de la multimodalidad a la literacidad multimodal

Las plataformas digitales amplían el concepto de texto – entendiendo tradicionalmente por texto, el escrito – y asistimos al forzoso paso que debe adoptar la escuela, de la monomodalidad a la multimodalidad (Kress y Leeuwen, 2001). Entendiendo por modo, “un recurso social y culturalmente dado para la creación de significado; así pues, existen diferentes modos: imagen, escritura, música, gesto, discurso, etc. (Kress, 2009, p. 54). El empleo de diferentes modos encaja dentro de lo que se ha venido a llamar “análisis de discurso multimodal” o “multimodalidad” cuya base es interdisciplinar, donde quedan incorporados los productos provenientes de dichas plataformas.

La multimodalidad se considera una disciplina y una metodología joven; aunque podemos decir que siempre ha estado presente. De ahí que Helmut Stöckl afirmase que la investigación de la multimodalidad es “el descubrimiento de lo obvio” (citado en Kaltenbacher, 2007, p. 32). Sus antecedentes pueden encontrarse en un ensayo sobre el Laoconte donde Lessing analiza dicha figura desde la pintura y la poesía (1766, citado en Kaltenbacher, 2007). Si bien, en el siglo XX, la multimodalidad ha sido trabajada desde el ámbito de la lingüística, concretamente la semiótica, diluyendo su surgimiento dentro del campo de las Humanidades. Siendo máximo exponente de dicha disciplina Gunther Kress (2000, 2009 y 2010) junto a Van Leeuwen (1996, 2001), ambos autores han trabajado conjuntamente. Sus trabajos provenientes de la semiótica han influido en diferentes campos científicos, siendo el educativo el de mayor impacto. Prueba de ello, fue la creación del reconocido Centre for Multimodal Research cuyo principal objetivo es “developing and promoting multimodal perspectives on meaning making, communication and learning” (UCL, 2018) del Institute of Education, University College London fundado por Carey Jewitt y Gunther Kress en 2006.

2. ¿Qué y cómo enseñar las Ciencias Sociales?

Proponer la multimodalidad como eje articulador en la formación del profesorado de Ciencias Sociales persigue afrontar principios y conceptos contemplados en las investigaciones que se han ido desarrollando en Didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, se ha procedido a una adecuación de dicha metodología a principios y conceptos que hemos ido desgranando en investigaciones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales a raíz de problemas detectados. En primer lugar, las Ciencias Sociales prioriza la cuestión del qué enseñar frente al cómo enseñar de la propia didáctica (García-Pérez, 2000), esto es, la preocupación por organizar los contenidos en torno a problemáticas. En este sentido, hemos planteado una serie de hipótesis curriculares vinculadas directamente con las problemáticas detectadas:

- ¿Qué conocimientos disciplinares se enseñan en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué se enseña en Ciencias Sociales?
- ¿Qué tiempo histórico se enseña en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué tipo de cultura(s) se enseña(n) en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué tipo de historia(s) y espacio(s) se enseña(n) en las Ciencias Sociales?

La cuestión de los conocimientos disciplinares en la enseñanza de las Ciencias Sociales es fundamental y está relacionada directamente con el concepto de *transposición didáctica* que conduce a que el profesorado en formación del MAES, en la especialidad de Ciencias Sociales, “por su formación disciplinar cree que la enseñanza consiste en transmitir, sin más, aquello que le han enseñado en las aulas universitarias” (Pagès, 2000, p. 18). Como manifestase Benejam (1999, p. 15), “la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social”. Es aquí donde se incide en la necesaria reflexión sobre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar, “intentar comprender las relaciones entre el saber sabio y el saber escolar” (Pagès, 2000, p. 17) y tener en cuenta que la enseñanza de las Ciencias Sociales pasa porque el saber científico sufra “ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado” (Benejam, 1997, p. 75).

El siguiente problema con el que nos encontramos es que, a nivel metodológico, la formación del oficio de historiador/a del arte sigue pasando por una concepción tradicional de la enseñanza de dicha disciplina en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, una Historia del Arte basada en la lección magistral y la proyección de obras de arte enseñadas desde un punto de vista técnico, siendo éste el conocimiento profesional que tiene una mayor parte de docentes de Historia del Arte. En segundo lugar, una Historia del Arte enseñada “a través de la secuencia cronológica de los estilos” (Douglas, citada en Santisteban, 2010, p. 42) y concebida desde los preceptos de la historiografía artística tradicional donde no tienen cabida otras historias del arte y la cultura audiovisual, mediática y/o popular.

Sin embargo, tanto los antiguos como los nuevos planes de estudio de las Licenciaturas y/o los Grados de Historia, Geografía e Historia del Arte ponen de manifiesto el problema que presenta el profesorado en formación de Ciencias Sociales cuando tiene que enseñar desde un enfoque interdisciplinar esta área de conocimiento. Para el alumnado del MAES, su especialización en una disciplina determinada repercute directamente en su profesión como

docente que debe afrontar el proceso enseñanza-aprendizaje del conocimiento escolar de otras materias no contempladas en las titulaciones universitarias cursadas previamente al MAES. Es habitual encontrar estudiantes que, durante las prácticas profesionales del MAES, expongan su malestar por ser licenciados/as o graduados/as en Historia y tengan que presentar una propuesta de intervención sobre Geografía o Historia del Arte; o viceversa.

Estas situaciones nos han llevado a considerar que el profesorado en formación de Ciencias Sociales debe construir su propio conocimiento profesional deconstruyendo el conocimiento disciplinar estudiado y construyendo un conocimiento escolar enseñado desde un conocimiento didáctico multimodal, entendido desde la interdisciplinaridad; usando diferentes textos que corresponden a distintas disciplinas.

Tras el conocimiento disciplinar pasamos a reflexionar sobre ¿qué se enseña en las Ciencias Sociales?, pero antes de todo debemos pensar sobre qué entendemos por Ciencias Sociales. Basándonos en Domínguez, las Ciencias Sociales serían el “conjunto heterogéneo de disciplinas relativamente jóvenes que proceden con el rigor y método científicos” (2004, p. 31) y “no podemos entender que una determinada disciplina ocupe un lugar hegemónico en las Ciencias Sociales” (2004, p.33). Como ocurre con el *código disciplinar* de la Historia (Cuesta, 1998) que concibe ésta como núcleo fundamental de las Ciencias Sociales, poniendo a su servicio, la Geografía y la Historia del Arte; así como considera sus principales contenidos hechos pasados, verdaderos y universales o presentar como protagonistas a “grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluida la inmensa mayoría de las mujeres” (Fontana, 2003, p. 19).

En cuanto a la Historia del Arte, es la disciplina escolar más afectada en el currículum de Ciencias Sociales. Una de las razones se halla en su escasa visibilidad, únicamente existe una materia optativa dedicada íntegramente a la Historia del Arte en segundo de Bachillerato (Real Decreto 1105/2014) y a lo largo de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria, dicha disciplina reduce sus contenidos a retratos monárquicos o representaciones monumentales que acompañan el conocimiento histórico en los libros de texto. Incrementar la presencia de la Historia del Arte como materia escolar en la educación secundaria obligatoria se atisba como eje fundamental de la propuesta metodológica que presentamos. Para ello, la Historia del Arte debe dejar de cumplir un papel auxiliar y como disciplina escolar debe hacer pensar críticamente desde ella misma, a través de una interpretación exhaustiva de las obras que contemple las competencias estéticas y la relación entre la representación artística pasada y la actual. En este mismo camino, se encuentra la Filosofía que, como disciplina escolar, siendo una materia esencial para el desarrollo de competencias críticas, su presencia es cada vez menor en los planes de estudio; vinculando sus contenidos a perfiles empresariales en detrimento del enfoque humanista.

Por consiguiente, el qué enseñar en las Ciencias Sociales pasa por la interdisciplinariedad (Ávila, 2004), el pluralismo temporal (Pagès 1997, Santisteban y Pagès, 2011), la cultura mediática (Souto, 2011) y la otredad o alteridad (García, Arroyo y Andreu, 2016).

3. Presentación del problema: el Síndrome de Estocolmo en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

El presente trabajo ahonda en cómo abordar las resistencias educativas en la formación del profesorado de Ciencias Sociales relacionadas directamente con su formación como discentes en las titulaciones en las que se especializan previamente a cursar el máster de formación del profesorado en ESO y Bachillerato (en adelante, MAES) en el marco de un proyecto de investigación titulado *Literacidad Multimodal y Estudios Culturales. Hacia una Educación Ciudadana en la sociedad postmoderna* (LITMEC) de la Universidad de Málaga (2017-2018). Grosso modo, éstas son las problemáticas acaecidas en la especialidad de Ciencias Sociales del MAES que pueden ser consideradas temas controversiales y que, a su vez, forman parte del currículum oculto (Jackson, 1975 / 1991; Torres, 2005) cuando son tratadas en asignaturas como *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas* y *El Currículum de Historia, Geografía, Arte y Filosofía* del MAES de la Universidad de Málaga:

- La ausencia del enfoque interdisciplinar.
- La dificultad para relacionar pasado, presente y futuro.
- El rechazo al estudio de la cultura mediática.
- La invisibilidad de la alteridad.
- La predilección por el trabajo individual frente al trabajo grupal.
- La nula contemplación de la creatividad.

Pese a que el profesorado en formación del MAES manifieste predisposición a la innovación docente, el planteamiento de un modelo alternativo de investigación en la escuela (García-Pérez, 2000) supone un reto difícil e incómodo para el profesorado en formación que, en su mayoría, únicamente ha conocido el modelo tradicional basado en el papel activo del profesorado y el papel pasivo del alumnado. Es así como se configura una especie de Síndrome de Estocolmo (Bejerot, 1974) en la formación del profesorado de Ciencias Sociales donde sobresale la paradoja que supone haber aprendido bajo un modelo tradicional y tener que enseñar proponiendo un enfoque innovador. Pese a ser consciente del perjuicio de seguir bajo ese modelo de escuela tradicional e incluso rechazarlo, el profesorado en formación prefiere continuar en ese modelo.

Tal como ocorre com a Síndrome de Estocolmo, o graduando tem suas esperanças e sonhos vilipendiados. Afinal, não será o profissional que espera ser. Ao contrário, fracassará nas suas experiências iniciais. Na condição de vítima do processo, o futuro professor se identifica com o currículo. Sendo por ele capturado, faz o possível para identificar-se. O poder do captor é de tal monta que, mesmo enfrentando dificuldades no exercício profissional decorrentes do que deixou de aprender, o egresso é incapaz de analisar criticamente a experiência formativa. (García, 2014, p. 70)

El principal motivo de este síndrome educativo es la sencillez, la comodidad y la seguridad que imprime el modelo tradicional cuyo eje principal es el libro de texto y el énfasis en la individualidad y lo memorístico frente a la complejidad, el esfuerzo y la incertidumbre que conlleva la innovación docente y que se articula en torno a diferentes estilos de aprendizajes basados en la formación de competencias y la cooperación del alumnado. El profesorado en

formación de Ciencias Sociales tiene que afrontar sus prejuicios en torno a considerar que, en sus respectivas titulaciones universitarias, recibieron una enseñanza prestigiosa y magistral frente a una enseñanza pueril e irrelevante impartida en el MAES. En todo momento, el profesorado en formación es consciente de los perjuicios que suponen el tipo de enseñanza tradicional recibida como discente pero al mismo tiempo, declaran su predisposición a seguir con dicho modelo. Es aquí donde es necesario que el MAES consiga liberar al profesorado en formación de esa complicidad. No obstante, como manifiesta Estepa,

se trata de iniciar un proceso de cambio y ruptura con el modelo didáctico tradicional que, sin duda, en muchos casos, no propiciará un desarrollo profesional hacia modelos [...] alternativos [...] como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional. (1998, p. 51)

4. Diseño de una Propuesta Didáctica Multimodal para el proceso enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales

He aquí donde se precisa entender la multimodalidad en su sentido más amplio, incluyendo entender por ésta, la literacidad multimodal – multimodal literacy, traducida también como alfabetización multimodal (Guzmán-Simón, 2016) –. Ante todo, hay que remarcar que la literacidad crítica – en su sentido sociocultural como comprensión del mundo y en su sentido sociopolítico, como acción para transformar sus injusticias y desigualdades (Cassany y Castellà, 2010) – es entendida en este estudio como la base del empleo de la multimodalidad en las Ciencias Sociales y la respuesta directa al para qué enseñar Ciencias Sociales.

Dicha literacidad crítica se alcanza a través del fomento de una serie de competencias de pensamiento histórico establecidas por Santisteban (2010): construcción de la conciencia histórico-temporal, formas de representación de la Historia, imaginación y creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica a través del uso de fuentes históricas. En la presente propuesta, se persigue el desarrollo de dichas competencias, incorporando las alternativas didácticas establecidas por Ávila (2004) en su arduo empeño por ofrecer otras opciones que potencien la presencia de la Historia del Arte en educación secundaria, que pasaría por “enriquecer los currícula artísticos desde la multiculturalidad e interdisciplinariedad” (p. 122): el estudio de la cultura postmoderna, el uso de la cultura audiovisual, la narración de historias para potenciar el papel activo del alumnado y el disfrute estético.

La propuesta didáctica multimodal de las Ciencias Sociales consiste en que cada profesor/a en formación planifique el proceso enseñanza-aprendizaje utilizando diferentes textos de diversa naturaleza: escrito, visual, sonoro, audiovisual... Dichos textos serán entendidos en un doble sentido: como contenidos para su enseñanza así como recursos didácticos para su aprendizaje. Pero, al aplicar la multimodalidad al proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, empezamos a pensar en otras posibilidades que permitirían un mejor desarrollo de la literacidad crítica. En primer lugar, el profesorado en formación de Ciencias Sociales tenía que diseñar una propuesta didáctica que emplee textos que no solo se correspondan con su disciplina-base, esto es, la disciplina en la que se ha especializado

(Licenciada/o, Graduado/a en Filosofía, Geografía, Historia e Historia del Arte) sino que se correspondan con otras disciplinas humanísticas. Por ejemplo, el profesorado en formación graduado en Historia debe usar textos de Filosofía, Geografía e Historia del Arte; o el profesorado en formación graduado en Historia del Arte debe usar textos de Filosofía, Geografía e Historia; etc. Asimismo, los textos debían perseguir promover la reflexión sobre el pasado-presente-futuro, la cultura mediática y la visibilidad de la otredad en relación al tema que fije el currículum escolar de Ciencias Sociales; hasta llegar a la creación de propios textos que ahonden en estas cuestiones.

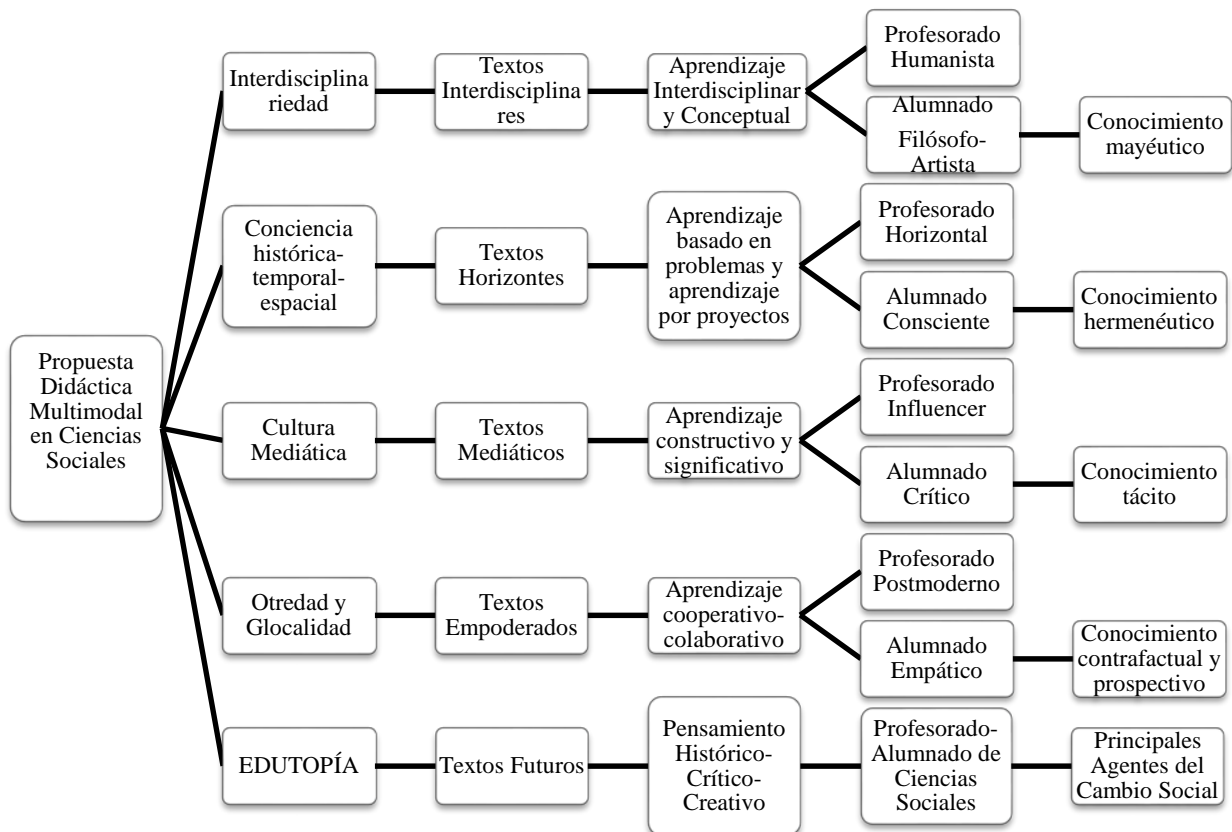


Figura 1. Mapa Conceptual resumen de la Propuesta Didáctica Multimodal en Ciencias Sociales.

En la Figura 1, se presenta un mapa conceptual que resume los principales aspectos de la propuesta didáctica multimodal en Ciencias Sociales: objetivos, naturaleza de los textos que actuarán como contenidos y como recursos didácticos, estrategias metodológicas y perfil del profesorado y del alumnado, así como el conocimiento que se enfatizará con cada texto. Durante la implementación de la propuesta, los diferentes textos se podrán utilizar sin necesidad de que exista un orden, atendiendo siempre a la coherencia del tema que se esté abordando; siendo los textos futuros los que se generen preferentemente al final, tras un proceso que va desde la lectura y la interpretación de diferentes textos a la deconstrucción de éstos para la creación de nuevos textos por parte del propio alumnado. La creación de nuevos textos emancipadores, empoderados y empáticos sitúan al profesorado-alumnado ante una Edutopía, la necesidad de que la enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales parta de problemáticas sociales y sus

soluciones pasen por nuevas propuestas que consigan que docentes y estudiantes sean principales agentes del cambio social.

4.1. Principios básicos de la enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales

- a) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales es interdisciplinar. La naturaleza de los múltiples textos ha sido sujeto de análisis y discursos de distintas disciplinas. Por tanto, es necesario que el uso de un determinado texto sirva para adentrar al alumnado en la disciplina que se ocupa de fijar unos principios y teorías para ese texto.
- b) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales promueve la conciencia histórica-temporal-espacial. Los textos múltiples deben pertenecer tanto al pasado como el presente, posibilitando la interpretación crítica intertextual y la comprensión de la historia del tiempo presente y la reflexión sobre historias contrafactualas. Los textos futuros son aquellos que están por construir por el propio alumnado; así como entendemos por éstos, aquellos que promueven imaginar “qué hubiera pasado si...”, es decir, la historia contrafactual.
- c) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales incorpora la cultura mediática. Algunos de los textos múltiples necesariamente deben provenir de los medios de comunicación de masas, con el fin de conectar el mundo con el aula. El alumnado nativo digital, paradójicamente, usa hábilmente las redes sociales pero no procede a su lectura crítica. Giroux (2014) considera la necesidad de que educadoras y educadores contemplen los estudios culturales – centrado en el análisis de la cultura mediática – y su relación estrecha con la pedagogía crítica en pro del fomento de una ciudadanía crítica y socialmente comprometida.
- d) La enseñanza multimodal de las Ciencias Sociales visibiliza la otredad y la glocalidad. Los textos son múltiples en sus propios contenidos; contemplando agentes sociales que han sido excluidos a lo largo de la Historia (minorías étnicas, colectivo LGTB, movimientos sociales, diversidad cultural, diversidad funcional, etc.). Se prioriza los textos que ahonden en la Herstory, entendida como Historia de las Mujeres (Macedo y Amaral, 2005, p. 96). Asimismo, supone una oportunidad para contemplar la glocalidad (Robertson, 2005), donde tanto lo global como lo local; los metarrelatos como los microrrelatos (Lyotard, 1989); lo hegemónico y lo contrahegemónico (Acaso, 2009) estén presentes.

4.2. El papel del profesorado

- a) Profesorado humanista. Reivindicar las Humanidades (Valcárcel, 2007) es uno de los propósitos de esta propuesta. La deshumanización de la sociedad es resultado del menosprecio hacia las Ciencias Humanas a favor de Ciencias Experimentales y Tecnológicas, apreciando las disciplinas por su rendimiento económico y el progreso científico-técnico. La presencia cada vez más reducida de las artes y de la filosofía; así

como de la cultura, hacen que cada vez sea más necesaria la reivindicación de dichas disciplinas que potencian dos de los valores más necesarios para no perder la identidad y la libertad individual en una sociedad globalizada: el pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2010, p. 44). Freire y Shor (1987) identifican al profesorado como artistas, ya que, consideran el papel que tiene el arte en la enseñanza para transformar y nos emplaza a pensar en las posibilidades del arte. Exponiendo cómo debe acudir a su ingenio creativo y ajustar la pedagogía en cada nueva clase (pp. 141-143).

- b) Profesorado horizontal. Tomando como referencia la “fusión de horizontes” de Gadamer (1986 / 2010), perseguimos que el profesorado enseñe a través de la comprensión del pasado desde el propio presente y los prejuicios del alumnado. El modelo de enseñanza tradicional aborda la Historia desde el alejamiento de la historia del tiempo presente y desde el aprendizaje memorístico que suprime cualquier reflexión propia sobre lo estudiado. Además, se obvia las posibilidades de la formación de un pensamiento histórico que incluya la construcción de conocimiento para el futuro.
- c) Profesorado influencer. Actualmente, cada vez más es reducido el papel del profesorado en la vida de sus estudiantes; mientras son los personajes mediáticos y del consumo popular quienes conforman los y las referentes de las nuevas generaciones. Potenciar la figura del profesorado influencer, referente para sus estudiantes, es uno de los objetivos; y para ello, es esencial que éste se adapte a los intereses de sus estudiantes, tanto a nivel digital (empleo de diferentes medios digitales y redes sociales) como empático conociendo la popular culture que consumen.
- d) Profesorado postmoderno. El currículum escolar ha excluido la otredad en pro de la enseñanza de grandes protagonistas potenciando una visión patriarcal y etnocéntrica. Visibilizar las otras historias, fundamentalmente el papel de las mujeres en las distintas disciplinas escolares; así como otros movimientos sociales, colectivos, minorías, etc. es objetivo primordial para dismantelar prejuicios sexistas, racistas, clasistas... en el alumnado. Es así como planteamos un currículum postmoderno (Slattery, 2006; Acaso, 2009).

4.3. Objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje multimodal de las Ciencias Sociales

- a) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde un enfoque interdisciplinar.
- b) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde una conciencia temporal-espacial.
- c) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde la cultura mediática.
- d) Enseñar y aprender Ciencias Sociales desde el reconocimiento de la otredad y la glocalidad.
- e) Edutopía: enseñar y aprender las posibilidades educativas para el cambio social en un futuro desde su construcción presente desde las Ciencias Sociales.

4.4. Textos múltiples para el proceso enseñanza-aprendizaje multimodal Ciencias Sociales

La propuesta didáctica multimodal en Ciencias Sociales que planteamos tiene que cumplir el requisito de que los textos utilizados a lo largo de su implementación deben incorporar al menos uno o dos de cada tipo que presentamos a continuación:

- a) Textos interdisciplinarios. Al menos dos textos deben proceder de las disciplinas filosófica y artística.
- b) Textos horizontes. Al menos dos textos deben corresponder tanto a fuentes históricas pasadas como presentes. Basándonos en la interpretación de textos según Gadamer (2006):

La obra de arte le dice algo a uno, y ello no sólo del modo en que un documento histórico le dice algo al historiador: ella le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo. Se plantea así la tarea de entender el sentido de lo que dice y hacérselo comprensible a sí y a los otros. de trabajo de la hermenéutica. Tiene que ser integrada en la comprensión que cada uno tiene de sí mismo. Así pues, la obra de arte no lingüística también cae propiamente en el ámbito. (p. 52)

- c) Textos mediáticos. Al menos un texto debe proceder de la cultura mediática.
- d) Textos empoderados. Al menos un texto debe tener como temática la visibilidad de las mujeres. Otros textos empoderados son aquellos que hacen referencia a la visibilidad de otros movimientos sociales, colectivos, minorías étnicas, etc.
- e) Textos futuros. Al menos un texto debe ser construido por el propio alumnado. He aquí el uso de la prospectiva como “herramienta del pensamiento histórico que se basa en elementos del pasado y del presente para realizar una representación del futuro” (Santisteban, 2010).

4.5. Estrategias metodológicas para el proceso enseñanza-aprendizaje multimodal

- a) Interdisciplinariedad (aprendizaje interdisciplinar y conceptual): uso / implementación de tres disciplinas escolares humanísticas diferentes a la disciplina base: Historia, Geografía, Historia del Arte, Filosofía, Antropología Cultural, Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales, Literatura y Lenguas. Estando presentes obligatoriamente, la Filosofía (competencias reflexivas) la Historia del Arte (competencias artísticas y estéticas) y las Artes plásticas, visuales y audiovisuales (competencias creativas), ampliando las disciplinas básicas: Filosofía, Geografía, Historia e Historia del Arte.
 - Interrogantes educativos para la Filosofía: metafísica ¿quiénes somos / fueron / seremos?; epistemología ¿por qué es / fue / será importante el conocimiento?; ética ¿cuáles son / fueron / serán los valores?; estética ¿qué es / fue / será el arte?; lógica ¿cómo resolver las problemáticas?

- Interrogantes educativos para la Historia del Arte: ¿qué entendemos / entendían / entenderán por creaciones artísticas?, ¿por qué son / fueron / serán importantes las creaciones artísticas?, ¿qué hacen / hacían / harán sentir las creaciones artísticas?
 - Interrogantes educativos para las Artes Plásticas, Visuales y Audiovisuales: ¿por qué desarrollamos / desarrollaban / desarrollarán creaciones artísticas?, ¿qué creación artística quieres / querían / querrás producir?
- b) Cultura mediática (aprendizaje constructivo y significativo): acercar al alumnado al lenguaje y las características de los medios utilizados en el aula. Interrogantes para el conocimiento de los medios:
- Guion de estructura básica para el conocimiento de los medios:
 - ¿Qué es (el texto seleccionado)?
 - ¿A quién debemos su autoría y su difusión?
 - ¿Cuál es su origen y evolución?
 - ¿Cuáles son sus características?
 - ¿Cuál es el lenguaje utilizado?
- c) Conciencia histórica-temporal-espacial (aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por proyecto):
- propuesta de creación de narraciones históricas por parte del alumnado para potenciar la empatía histórica, la capacidad para ponerse en el lugar de protagonistas y otredad del pasado.
 - propuesta de creaciones plásticas, visuales y/o audiovisuales por parte del alumnado para potenciar la empatía audiovisual, la capacidad para ponerse en el lugar de quienes producen artefactos culturales.
- d) Otredad (aprendizaje cooperativo-colaborativo): para el proceso enseñanza-aprendizaje, los interrogantes presentes (Triviño, 2017) para la visibilidad de la otredad serán:
- ¿Presenta el texto las creencias de un grupo particular?
 - ¿El texto excluye a algún grupo de personas o a sus creencias?
 - ¿Observas distintas identidades de género, culturales, clases sociales, orientaciones sexuales y/o creencias religiosas?
 - Describe las representaciones de mujeres y hombres en el texto.
 - ¿Quién está en la posición de poder? ¿Quién no?
 - ¿Definirías este texto como feminista?

4.6. Actividades que susciten los siguientes conocimientos

- a) Conocimiento tácito (Presente). Actividades individuales que indaguen en las ideas previas del alumnado (García-Pérez, 2000; Melo, 2009). Alumnado consciente.
- b) Conocimiento mayéutico (Pasado). Actividades individuales y grupales que despierten en el alumnado la reflexión propia sobre los conocimientos que se están abordando. Alumnado filósofo.

- c) Conocimiento hermenéutico (Pasado-Presente-Futuro). Actividades individuales y grupales que posibiliten que el alumnado conecte e interprete críticamente el pasado, el presente y el futuro histórico. Alumnado empático.
- d) Conocimiento contrafactual y prospectivo (Futuro). Actividades individuales y grupales que fomenten el cambio social, promoviendo que el alumnado imagine la construcción de la mejora de la sociedad en un futuro próximo. Alumnado artista.

4.7. La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje multimodal

- a) El alumnado aprecia y valora las disciplinas humanísticas.
- b) El alumnado adquiere una conciencia histórico-temporal-espacial a través de la cual, relaciona pasado con presente y reflexiona sobre el futuro a nivel global.
- c) El alumnado explica de forma causal e intencional la representación histórica.
- d) El alumnado interpreta la Historia, la Geografía y la Historia del Arte a través del uso de fuentes primarias.
- e) El alumnado incorpora a su propio aprendizaje la apreciación estética en la contemplación, lectura e interpretación de diferentes obras artísticas y productos provenientes de la cultura mediática / audiovisual / popular.
- f) El alumnado visibiliza y se interesa por la alteridad.
- g) El alumnado trabaja de forma cooperativa con otras/os compañeras/os.
- h) El alumnado desarrolla la empatía histórica a través de la imaginación y la creatividad.

5. Conclusiones

Los principios expuestos persiguen profundizar en un campo de estudio poco trabajado hasta el momento, como es la introducción de la multimodalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Por tanto, el presente trabajo pone en valor el enfoque multimodal en el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales con el que se puede afrontar las problemáticas que han venido siendo reflejadas, siendo ésta una primera fase que prosigue con un segundo paso centrado en su implementación y que daría respuesta a cuestiones que ya planteaba Kaltenbacher (2007) sobre la necesidad de constatar:

- cómo los receptores “leen” los documentos multimodales;
- qué combinaciones de diferentes tipos de modos promueven la comprensión y una comunicación exitosa, y cuáles inhiben dicho proceso;
- si los alumnos que trabajan con complejos materiales educativos multimodales aprenden mejor y más rápido; y, sobre todo:
- si los sofisticados documentos multimodales comunican cosas que los documentos tradicionales no pueden comunicar. (pp. 50-51)

La segunda fase ha consistido en la elaboración de seis propuestas didácticas multimodales teniendo presente los principios expuestos en este trabajo, por parte de seis estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga (una

filósofa y un filósofo, una historiadora del arte y un historiador del arte, un historiador y una periodista) y su posterior implementación durante su período de prácticas, bajo supervisión de tutor/a profesional y en nuestro caso, como tutora académica. Las impresiones del profesorado en formación y la puesta en práctica de las propuestas han generado unos excelentes resultados y una alta satisfacción. No obstante, en este momento, se está procediendo a la recopilación de datos y su posterior estudio para conocer, siguiendo la Matriz DAFO, las fortalezas, las amenazas, las debilidades y las oportunidades que se desprenden de la incorporación de esta propuesta didáctica multimodal a la formación del profesorado de Ciencias Sociales.

Dicha implementación se ha llevado a cabo en tres Institutos de Educación Secundaria de Málaga – IES Ben Al Jatib, IES Reyes Católicos y el Colegio La Asunción – a través del proyecto titulado *Propuesta de Intervención para la Investigación y la Innovación Educativa desde la literacidad multimodal en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, en el marco del Convenio de Cooperación Educativa entre la Consejería de Educación y la Universidad de Málaga para el desarrollo de intervenciones, en el ámbito de la Innovación y la Investigación, en centros docentes públicos no universitarios de la Consejería de Educación.

Ante todo, esta propuesta plantea una finalidad edutópica en la que tanto profesorado en formación como futuro alumnado de éste, lleguen a ser filósofos-artistas, conscientes históricamente, críticos y empáticos. Estos cuatro rasgos del alumnado pretenden promover una serie de competencias ligadas a los cuatro principios de nuestra propuesta didáctica multimodal para las Ciencias Sociales que conducen a una Edutopía que promueva el cambio social. No se trata de utilizar únicamente diferentes textos, sino que la lectura y la producción de dichos textos tengan como base, la literacidad crítica que enseñe al profesorado en formación a sospechar y que esa sospecha consiga que éste se empodere, actúe de forma crítica y creativa, se emancipe de aquello que le condiciona, manipula y oprime; y sea resiliente, afronte despiertamente los obstáculos y las dificultades que se presenten. Como manifestasen Freire y Macedo,

por un lado, los estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos. (1989, p. 65)

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ávila, R.M. (2004). Tendencias epistemológicas y sociales en la enseñanza del arte y sus implicaciones didácticas. Una propuesta alternativa desde la educación artística. *Cultura y Educación*, 16: 1-2, 115-125. DOI 10.1174/1135640041752849
- Bejerot, N. (1974). The six day war. *Stockholm New Scientist*, volumen 61, número 886, 486-487.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuencia de los contenidos sociales. En Benejam, P./Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE-UB, 71-95.

- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica las ciencias sociales. García Santa María, T. (coord.). *IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 15-25). Logroño: Universidad de La Rioja / Díada editora.
- Cassany, D. y Castellà, D. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, v. 28, n.2, 353-374.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Domínguez Garrido, C. (Coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado*. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Estepa Giménez, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, nº 35, 43-52. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/35/R35_4.pdf
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados*, no. 7, 15-26. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32609/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. São Paulo: Paze Terra.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H.G. (1986 / 2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Ed. Tecnos / Alianza.
- García Neira, M. (2014). Los currículos de formación de profesores de Educación Física y el síndrome de Estocolmo: explicaciones para el choque con la realidad. *Educación Física y Deporte*, Vol. 33, Nº 1, 2014, 51-71.
- García-Pérez, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Nº. 4, 55-78.
- García Ruiz, C.R., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS y Universidad de Las Palmas de Gran Canarias.
- Giroux, H. A. (2014). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Groupe de Recherche en Littérature Médiatique Multimodale (2012). Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale. Recuperado de <http://litmedmod.ca/>
- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En Camacho, A. (Ed.). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 17-32). Madrid: Síntesis
- Jackson, P.W. (1975 / 1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Kaltenbacher, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *ALED* 7 (1), 31-57.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34, Teaching Issues, 337-340.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewett (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis* (1st ed.). (pp. 54-67). Routledge: New York, NY.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge: New York, NY.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Lim F. V. (2011). *A systemic functional multimodal discourse analyses approach to pedagogic discourse*. National University of Singapore.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macedo, A.G. y Amaral, A.L. (orgs.) (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamento.
- Melo, M. d. C. (2009). Fundamentos para o conhecimento (tácito) substantivo histórico, In Melo, M. d. C. (Org.). *O Conhecimento (tácito) Histórico. Polifonia de alunos e professores* (pp. 11-40.). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: ICE Horsori.
- Pagès, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 14, 3-21. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71014632.pdf>
- Robertson, R. (2005), Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. Featherstone M. L., S. y Robertson, R. (eds.). *Global Modernities: from Modernism to Hypermodernism and beyond*. Londres: Sage Publications.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Souto, X.M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Investigación en la Escuela*, 75, 7-19. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/75/R75_1.pdf

Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Triviño Cabrera, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Revista de Investigaciones Feministas* 8(2), 493-514.

University College of London (2018). Centre for Multimodal Research. Institute of Education. Recuperado de <http://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-centres/centres/centre-for-multimodal-research>

Valcárcel, A. (2007). Vindicación del humanismo (XV Conferencias Aranguren). *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, nº 36, enero-junio, 7-61.



Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática*

Socially active issues in initial teacher training: Syrian refugee childhood as problematic

María Dolores Jiménez Martínez

Área de Didáctica de las CC. Sociales Dpto. de Educación
Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: mjimenez@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-4915>

María del Mar Felices de la Fuente

Área de Didáctica de las CC. Sociales Dpto. de Educación
Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: marfelices@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>

Resumen

En este trabajo presentamos un proyecto, concebido como investigación-acción, que ha sido implementado en el marco de la formación inicial, concretamente, en el segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. Como objetivo principal nos planteamos desarrollar en los futuros maestros y maestras competencias profesionalizantes, que les ayuden a formar ciudadanos y ciudadanas “globales”, capaces de entender su mundo y de comprometerse con él. El proyecto se ha centrado en una problemática social relevante como es la situación de la infancia refugiada siria, tema, desgraciadamente, de plena actualidad en nuestros días. Los interrogantes que nos planteamos tenían su punto de partida en el modelo de docente que queremos formar. Nos cuestionábamos si las competencias que nos ofrece el marco del Espacio Europeo de Educación Superior son suficientes para transformar a nuestro alumnado universitario en un profesional con pensamiento social, ético y

* Esta investigación se ha realizado dentro del marco de acciones de la convocatoria de Grupos Docentes de Innovación de la Universidad de Almería, “La inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de docentes y educadores sociales para la justicia social en educación” (Bienio 2014-16) y “Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación inicial del profesorado” (Bienio 2017-18).

democrático. Creemos que es importante preparar a docentes críticos que tomen conciencia de la necesidad de transformar las Ciencias Sociales en un instrumento de cambio social. Hemos querido, además, desbanicar prejuicios sobre las posibilidades que ofrece el currículo para trabajar estas temáticas controvertidas. En el presente artículo avanzamos la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el proyecto, así como las fases en que se ha organizado para su desarrollo. Pese a encontrarnos en una etapa inicial de análisis de resultados, podemos establecer unas primeras conclusiones a partir de cuestionarios pasados al alumnado, una vez finalizado el proyecto, que revelan el impacto formativo del mismo.

Palabras clave: formación de profesorado de primaria; problemas sociales; currículo; enseñanza de las ciencias sociales; refugiados; Siria; educación ciudadana.

Abstract

This paper presents a project, conceived as action research, which has been implemented within the framework of teacher training, specifically, in the second year of the Degree in Primary Education of the University of Almeria. The main objective is to develop professional competences in future teachers, who provide them with the necessary strategies to train "global" citizens, capable of understanding their world and engage with it. The project has focused on a relevant social problem such as the situation of Syrian refugee children, a subject that, unfortunately, is very topical in our days. The objectives that we set out have their origin in the model of teacher we want to train. Related to this, we asked ourselves if competences offered by the framework of the European Higher Education Area are sufficient to turn our university students into professionals with critical, social, ethical and democratic thinking through working with relevant social problems. It was important to develop a critical training model with the intention that students will realize the need to transform Social Sciences into an instrument that makes possible, from the school, the social change. We also wanted to overcome prejudices in the students about the possibilities that offer the curriculum design to work on these topics. In this paper we advance the theoretical foundation on which the project is based, as well as the phases in which it has been organized for its development. Although we are in an initial phase of analysis of results, we can establish some initial conclusions based on questionnaires passed to the students, once the project is finished, which reveal its positive impact. We can establish some initial conclusions based on questionnaires passed on to the students, once the project is finished, which reveal their positive impact.

Keywords: primary teacher education; social problems; curriculum design; social science education; refugees; Syria; citizenship education.

*Travaillez "les questions vives" n'est pas chose facile,
mais c'est une urgence pédagogique si nous voulons
democratiser l'école et en faire une institution qui forme
les citoyens de une véritable démocratie (Philippe Meirieu)¹*

1. Introducción

Desde la finalidad de formar docentes críticos y reflexivos, capaces de asumir retos para transformar el currículum y adoptar decisiones profesionales, presentamos una propuesta formativa implementada el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. Se fundamenta en la tradición crítica de formación de docentes a partir de un currículo basado en "questions vives" (QSV) o problemas sociales relevantes (PSR). Un programa de enseñanza de las Ciencias Sociales que incluya estas cuestiones permite el desarrollo del pensamiento crítico, así

¹ Prólogo al libro Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coords.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri, éditions.

como de competencias vinculadas con la resolución de problemas, el compromiso ético y la competencia social y de ciudadanía global. El modelo de profesorado que deseamos formar se basa en el intelectual público capaz de desarrollar una ciudadanía crítica y comprometida con el mundo actual que demanda la acción pública.

Nuestro propósito ha sido que estudiantes de maestro o maestra utilicen esos contenidos que les provocan emociones para reconstruir sus propias narrativas docentes y enfocar su enseñanza al desarrollo de capacidades de un discurso propio sobre las Ciencias Sociales, donde la contextualización, la comprensión y, sobre todo, la argumentación permita formar en capacidades críticas. Un enfoque problematizado del contenido les ha permitido comprobar que un currículo no estrictamente disciplinar es posible, a la par que necesario, si queremos formar en ciudadanía.

Como objetivos generales nos planteamos diseñar e implementar una propuesta formativa basada en una cuestión socialmente viva “La infancia refugiada siria”; analizar los cambios producidos en las concepciones y en el aprendizaje del alumnado -futuro/a docente- al trabajar el currículum desde este enfoque de contenidos; y evaluar las fortalezas y debilidades de la propuesta en relación al modelo de docente de Ciencias Sociales comprometido en la transformación social.

Este trabajo se estructura en tres apartados. En primer lugar, presentamos la fundamentación teórica que sustenta el proyecto, basada en los aportes científicos sobre las definiciones que han recibido los temas de controversia, su importancia como estrategia para la formación en ciudadanía, y la conjunción de estos con otros modelos de formación en competencias intelectuales, compromiso social y acción transformadora. En una segunda parte, exponemos la propuesta formativa cuyo diseño se justifica a partir del desarrollo de habilidades comunicativas en un aula de Ciencias Sociales. Basada en una metodología cooperativa, permite al futuro profesorado de Educación Primaria, a través de sus narrativas escritas y audiovisuales, desarrollar conciencia histórica desde la relación entre pasado, presente y futuro. Por último, desde una perspectiva investigativa de carácter cualitativo e interpretativo, analizamos las respuestas extraídas de un cuestionario que se pasó al alumnado implicado en esta experiencia. A partir de ellas, presentamos un avance de los resultados del proyecto tras su implementación, que arrojan luz sobre sus fortalezas y debilidades, a fin de proseguir con el proceso de mejora de la práctica docente.

2. Fundamentación teórica.

2.1. Formando profesorado en competencias intelectuales, compromiso social y acción transformadora.

¿Qué maestro o maestra aspiramos a formar? ¿Qué modelo de persona queremos educar en la escuela? Ambas cuestiones son caras de la misma moneda. Las competencias/capacidades de los estudiantes universitarios tienen que tener su traducción en las competencias/capacidades que deberá desarrollar el alumnado en la escuela, y para ello, se hace necesario formar al futuro

profesorado en pensamiento crítico y en destrezas de literacidad (Cassany, 2005; Wilson et al., 2011; Valtin, 2015), que le permita interpretar el contexto social en que vivimos. Así se pone manifiesto en las competencias específicas incluidas en los Grados en Educación², que afirman que es preciso que el alumnado aprenda a analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual, reúna e interprete datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética, y cuestione y se interese por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos. Igualmente, necesario es desarrollar competencias que impliquen el respeto por la igualdad entre hombres y mujeres, los Derechos Humanos, los valores de una cultura de paz y democráticos, los principios medioambientales y de cooperación al desarrollo que promuevan un compromiso ético en una sociedad global, intercultural, libre y justa³. En estos principios se asienta además el deseo de formar una ciudadanía activa y democrática, fundamentada en el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta estas directrices y yendo un poco más lejos, la idea de docente que pretendemos formar es la de un “intelectual público”, término defendido y acuñado por Giroux (2002), que se define como un profesional preocupado y comprometido con los problemas de su comunidad y del mundo. En consecuencia, nos planteamos ¿qué necesitan nuestros estudiantes para ser ese modelo de profesor? Este autor señaló tres elementos claves para que los futuros profesores o profesoras se desarrollasen en este sentido: 1) Reconocer la importancia de la lectura del presente a través del análisis del pasado, esto es, repensar el presente como apropiación crítica, 2) Desarrollar un conjunto de destrezas críticas para descubrir acciones transformadoras, un lenguaje que pueda cuestionar las formas públicas, ocuparse de las injusticias sociales y romper la tiranía del presente y 3) Desarrollar un lenguaje de imaginación, los profesores “tienen que plantearse qué significa en las escuelas la creación de condiciones necesarias para que los alumnos se conviertan en agentes sociales para extender las culturas públicas críticas que permiten la democracia” (Giroux, 2002: 31-32).

Este modelo, que se corresponde pues con una formación crítica y reflexiva es, como ha señalado Joan Pagés, el que permite a los futuros docentes comprometidos dar sentido a su práctica, y “dar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo” (Pagès, 2011: 12).

No obstante, teniendo en cuenta las competencias señaladas anteriormente en los planes de estudio universitarios, una cuestión se nos plantea, ¿es suficiente el marco de competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para formar ese modelo de intelectual público y crítico del que hablamos? A priori creemos que no. A nuestro juicio, es preciso complementar el desarrollo de competencias con “el enfoque de capacidades” de la filósofa Marta Nussbaum (Nussbaum, 2012) que se fundamenta en una teoría de justicia social y del bienestar individual. Intentaremos demostrar cómo este enfoque enlaza con la opción de contenidos curriculares que

² Véase ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria; REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, que establece las competencias dirigidas a que el estudiante adquiera una formación general, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional

³ Competencias genéricas de la Universidad de Almería, aprobadas en Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008.

sustenta nuestra propuesta formativa, basada en trabajar a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas para desarrollar las competencias del docente “intelectual público”. Para ello, partimos del análisis realizado por Virginia Guichot (2015) acerca de las propuestas de Martha Nussbaum.

Uno de los primeros motivos por el que abrazamos el modelo de Nussbaum, es porque se sustenta en la justicia social. Las competencias orientadas al desarrollo profesional, tal como recogieron los informes europeos, el proyecto DeSeCo (2005) o el proyecto Tuning (2009)⁴, requieren ser desarrolladas con las ideas de esta nueva corriente de capacidades, porque no deseamos únicamente formar a un alumnado que posea habilidades en el campo profesional de carácter técnico. Queremos que, además de competentes, sean capaces de pensar por sí mismos, de manera crítica, ante los problemas y la complejidad de su mundo actual y de su futuro. El punto de partida es la concepción de la dignidad del ser humano. Las capacidades, según Martha Nussbaum, se entienden como requisitos mínimos para una existencia digna y formarían parte de una teoría de justicia social: una sociedad que no las garantice a toda la ciudadanía, en un nivel mínimo adecuado, no llega a ser una sociedad justa (Nussbaum, 2012: 40, citada por Guichot, 2015: 51). Por tanto, si queremos formar una ciudadanía responsable y comprometida, como afirma esta autora, la idea de “progreso” o “desarrollo” no puede vincularse al PIB de un Estado, sea nacional o transnacional como la Unión Europea. Y añadimos más, la política de los movimientos migratorios no puede deliberarse en términos económicos, sino de ética y valores para el bienestar social. El propósito de construir un modelo de sociedad basada en esta teoría de la justicia debe estar presente en todo proyecto educativo de Ciencias Sociales y los estudiantes deben conocer epistemológicamente esta corriente para tomar sus opciones de forma fundamentada.

La segunda idea que enlaza con nuestra propuesta es la importancia de la argumentación, los futuros maestros y maestras deben ser capaces de construir discursos propios y a su vez deben proporcionar en su enseñanza estímulos para despertar la mente y el pensamiento de los escolares. Eso será posible si en su formación inicial incluimos la práctica de la reflexión crítica y el aprender a “dudar”. Si no enseñamos a deliberar y argumentar, difícilmente ellos o ellas podrán enseñar a su alumnado. Esta es la capacidad “socrática” que defiende Martha Nussbaum para la formación universitaria (citado en Guichot, 2015: 54).

La tercera y última idea es la de cultivar a través de la educación las “emociones públicas” que ayuden al sostenimiento de proyectos que requieran esfuerzo. Convenimos con esta autora que es necesario fomentar, además del pensamiento reflexivo crítico, la empatía y la solidaridad hacia los otros. Es lo que llama desarrollo de la imaginación narrativa, entendida como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, comprendiendo sus emociones

⁴ En el trabajo de Escrich Gallardo, T., Lozano, J. F. y García Aracil, A. (2015) podemos encontrar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre ambos enfoques, el de competencias y el de capacidades, la conceptualización, clasificación y comparación de esos términos. Destaca la revisión comparativa en sendos cuadros de los conceptos clave (cuadro 4.1., p. 16) y de las capacidades (cuadro 4.2., p. 19). El enfoque de las capacidades se compone de los aportes de tres autoras que configuran esta corriente, Amartya Sen, Martha Nussbaum y Melanie Walker, aunque por razones de extensión sólo hemos hecho referencia a la segunda.

y sus deseos, y es que Nussbaum considera el enfoque de las capacidades como una subespecie de enfoque de los derechos humanos (Guichot, 2015: 55-56).

Estamos pues ante un modelo de formación de profesores de Ciencias Sociales para la construcción de una ciudadanía democrática que, según la tipología de la profesora Boyle-Baise (2003) (citada por Pagés, 2011: 13), se corresponde con un modelo mixto: el de la ciudadanía participativa, vinculado a los supuestos de la escuela activa, y el del ciudadano orientado a la justicia, modelo que se corresponde con la teoría crítica y el pensamiento crítico, en el que se ubica el profesorado reflexivo. Este modelo también considera las cuestiones controvertidas porque eleva la conciencia social de los jóvenes y trabaja por la justicia social.

2.2. Problemas sociales relevantes para la formación crítica del profesorado

El tema de los conflictos, de las problemáticas sociales actuales, está ausente de los currículos formativos y también de los escolares. Los países, a través de sus políticas educativas, evitan el tratamiento de temas que puedan poner en cuestión las políticas públicas. Es un modelo “incomodo” para los poderes y las instituciones educativas. Como dijo el propio Giroux en su análisis de la tradición de los EEUU, “cualquier intento de los educadores de plantear cuestiones sociales candentes y de conectarlas con la enseñanza suscita graves sospechas” (Giroux 2002: 27). La escuela presenta el conocimiento científico como un saber consensuado, negando todas las tensiones y conflictos que permiten generar los nuevos saberes (Apple: 1986). Pero si queremos formar en ciudadanía es fundamental que ese profesorado conecte los contenidos sociales a enseñar con los problemas de actualidad. No se trata de nada nuevo, en el ámbito anglosajón y de los EEUU este enfoque curricular que se denominó “problemas socialmente relevantes” (PSR) tiene una larga trayectoria⁵. En Francia, más recientemente, autores como Legardez y Simonneaux (2006) emplearon el término *questions socialement vives* (QSV). En el prólogo a esa obra definieron que una cuestión es socialmente viva a tres niveles: en la sociedad, porque es capaz de suscitar debates y ser objeto de tratamiento mediático; en los saberes de referencia, porque hay debates entre los especialistas disciplinares, distintos puntos de vista en los paradigmas de conocimiento; y, como tercer nivel, en los saberes escolares, donde la vivacidad es doble puesto que los alumnos se enfrentan a la controversia y los profesores se sienten en ocasiones sin recursos para abordar un tipo de cuestiones muy ajenas a su modelo pedagógico (Legardez y Simonneaux, 2006: 21-22)⁶.

Los problemas sociales relevantes han sido conocidos en nuestra área con diversas denominaciones, como temas de controversia social (Soley, 1996), temas polémicos (Stenhouse, 1987), conflictos sociales candentes (López-Facal y Santidrián, 2011) o cuestiones socialmente vivas, como ya hemos apuntado, y se han definido desde diversos enfoques, manteniendo ciertos

⁵ En España, en los años 90, se planteó el debate entre disciplinas y problemas socialmente relevantes. Esta corriente de los PSR fue seguida en España por grupos de innovación pedagógica, como Cronos, Aula Sete, Ínsula Barataria, Askeplios, Ires. Puede verse un ejemplo de un proyecto curricular basado en PSR en Grupo Cronos (1997).

⁶ Frente al término francófono, Ramón López-Facal y Víctor Santidrián (2011) los han denominado “conflictos sociales candentes” para referirse a esta opción de contenidos basados en los asuntos que generan conflicto, dividen a la población y provocan confrontación.

rasgos comunes. Más allá de las distintas definiciones que encontramos sobre el término, algunas de las cuales pueden consultarse en el trabajo de Canal, Costa y Santisteban (2012: 528-529), existe una cierta unanimidad en cuanto a que incluir estas problemáticas en las aulas permite desarrollar el pensamiento crítico y social del alumnado, su capacidad de toma de decisiones responsables en su futuro –de forma autónoma y constructiva-, y sus habilidades de diálogo y consenso (Oller, 1999). Algunos autores como Pagès, añaden además destrezas como la búsqueda de soluciones imaginativas, que fomentan el pensamiento creativo para la resolución de los problemas planteados (Pagès, 1997).

Coincidimos con Pagés y Santisteban (2011a) en que estos enfoques tienen más elementos en común que diferencias, siendo el principal elemento significativo que priorizan en sus finalidades la educación para una ciudadanía democrática, y ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad de debatir y desarrollar un pensamiento crítico (Pagés y Santisteban, 2011).

Pero ¿qué contenidos podemos incorporar como controvertidos o “vivos” en la formación docente y en la escuela? Siguiendo el planteamiento de Legardez y Simonneaux (2006) podríamos trabajar temas “emergentes” como la mundialización, la gestión medioambiental; temas “latentes” como el género, el racismo; o temas “resurgentes” como la ciudadanía o la identidad nacional. Estos temas entran en la escuela de muchas formas, por ejemplo, a través del terrorismo, las guerras, las migraciones, etc. Coincidimos con este autor en que los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas no están presentes como tal en los currículos, sino que se presentan bajo esa apariencia cuando en realidad se convierten en objetos de enseñanza escolares “neutralisés”, vinculados como referencias dentro de los contenidos sociales, pero no como una cuestión problematizada. La clave estará en presentar de forma problematizada los hechos y en capacitar a los estudiantes de maestro/a para analizar la naturaleza ideológica y epistemológica del contenido en las interpretaciones que se dan de la realidad social (Giroux, 1990).

¿Cómo abordar esos contenidos en la formación del profesorado? ¿Qué ventajas presentan? Una ventaja es que promueven el desarrollo de una ciudadanía participativa, de hecho, se han incorporado contenidos controvertidos en las escuelas como estrategia para promover la futura participación política de los estudiantes (Hess, 2005). Otra es que favorecen la interacción sobre cuestiones sociales importantes. Se ha demostrado que los debates sobre aspectos controvertidos dentro del aula, en forma de seminarios y con actividades que obliguen a tomar decisiones sobre cuestiones públicas, consiguen un alto nivel de interacción sobre cuestiones sociales importantes (Santisteban, 2015: 389). El debate en las aulas se convierte en catalizador para desarrollar en los estudiantes valores de compromiso público y de participación⁷. Sin embargo, tenemos que aprovechar ese potencial formativo para que el estudiantado de maestro o maestra construya y reconstruya sus conocimientos sociales y conocimientos prácticos profesionales, analizando la ausencia de estos contenidos en los currículos y en los materiales escolares –textos, relatos-, para que tomen posiciones críticas desde la epistemología de las Ciencias Sociales, y éticas para el desarrollo de valores democráticos.

⁷ Se ha publicado una colección divulgativa en la Editorial Morata de Madrid de interés para todos los docentes, que trata diversos problemas de actualidad a través del debate. Para el tema de los refugiados, véase Maddocks (2013).

El contenido sobre la problemática de los refugiados ha tenido y sigue teniendo un gran alcance mediático, es incalculable la producción informativa que ha generado este tema, por tanto, se plantean numerosos interrogantes como ¿cuál seleccionar?, ¿cómo organizarla?, ¿cómo discernir lo relevante de lo que no lo es?, ¿cómo diferenciar información de opinión?, ¿qué fuentes son fiables y cuáles no? Son muchas las cuestiones que indican la inseguridad a la que se enfrentan los estudiantes en el tratamiento de la información de este y otros temas controvertidos. Por otra parte, se trata de contenidos que movilizan emociones. Esto que es en sí un elemento muy motivador, crea a la vez una gran inseguridad en su tratamiento escolar. Son temas “difíciles” ante los que un estudiante se siente inseguro frente a tanta información, desprotegido de la “garantía” de seguir un programa de contenidos mínimos que ha tenido su traducción en los libros de texto, y con la dificultad de trascender el aspecto emotivo para analizar el problema, comprenderlo y formarse una opinión argumentada, que pueda ser trasladada a la práctica docente.

Una investigación realizada en Chile sobre la posición del profesorado de enseñanza secundaria ante los “temas controversiales”, muestra “la resistencia” o la “evitación” ante su tratamiento, al tiempo que reivindica la necesidad de incluir estos temas en la formación inicial del profesorado para dotarles de un modelo pedagógico que les posibilite abordarlos en las aulas (Toledo, Magenzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015).

3. Proyecto formativo: “La infancia refugiada siria”

3.1. Diseño y metodología

En nuestra trayectoria como formadoras de maestros y maestras sabemos del poder educativo de emplear unas prácticas docentes “rupturistas”, donde el alumnado se enfrente a nuevos desafíos que puedan movilizar sus representaciones y sus concepciones ancladas en su propia historia escolar y en los modelos recibidos. Por ello, quisimos proponerle el reto de trabajar a partir de un contenido controvertido para movilizar sus emociones, ideologías, valores éticos y, sin duda, su potencial capacidad de innovación docente. Tenían que crear situaciones didácticas sobre contenidos escolares, que no estuviesen en el currículum prescrito, ni tuviesen el apoyo de los manuales escolares.

El proyecto surgió a partir del debate sobre la celebración de “efemérides” en la escuela y la presión de las instituciones públicas para el tratamiento de temas emergentes como una forma de acallar el malestar social que haya podido originar, pero sin una adecuada reflexión sobre las finalidades (Santisteban, 2011a: 67). Se introdujo así, al alumnado, en la caracterización de un modelo de profesor crítico y reflexivo que piense en las metas educativas a alcanzar con la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Mediante el método dialógico pudimos seleccionar temas o contenidos no presentes en el currículum oficial de forma problematizada y se optó de forma negociada por “los refugiados”, teniendo en cuenta varias razones: era un problema que se relacionaba con el desarrollo de la conciencia histórica, con el fomento de una educación ciudadana democrática, y que nos permitía trabajar las capacidades de tratamiento de la información. Los estudiantes se mostraron motivados en saber más acerca de la problemática,

pero también tenían muchas incertidumbres y resistencias, tales como la complejidad del tema, lo que dificulta su enseñanza; la carencia de conocimientos del pasado sobre conflictos y movimientos migratorios; la expresión de sus opiniones ideológicas y la necesidad de trascender del plano emocional, etc. Ante la tarea de elaborar un discurso propio, enfrentaban la idea de un “discurso objetivo” desde la concepción de que la comunidad escolar demanda del profesorado “imparcialidad” o “neutralidad” ante temas con vertientes políticas e ideológicas.

El proyecto se realizó siguiendo una metodología cooperativa basada en la configuración de pequeños grupos, y también siguiendo dinámicas que integraran al grupo-clase. La secuencia de trabajo se estructuró en tres fases que vamos a sintetizar en el cuadro siguiente y que comentamos con detalle a continuación:

Tabla 1
Fases del Proyecto

FASE 1 Aproximación a la problemática.	Análisis de una fotografía desde la literacidad crítica.	Búsqueda de información. Puesta en común de la información a través de redes sociales, foros de la asignatura en la plataforma virtual de la Universidad.	Análisis y debate sobre producciones audiovisuales.
FASE 2 Construcción de narrativas críticas y fundamentadas.	Realización de una narración. Discurso que dé respuesta a:	Descripción Qué Cuántos Cómo Cuándo Dónde	Explicación del problema (causalidad), intencionalidad y relativismo (Santisteban, 2011b: 89-94). Consecuencias.
FASE 3 Producción final. Uso de las Tics	Producción de audiovisual (grupo-clase).	Reconocimiento y reconstrucción de sus discursos. Difusión en redes sociales de la producción audiovisual.	Interpretación desde una opción educativa. ¿Para qué tratar este tema? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué opciones de actuación hay?

Fuente: Elaboración propia.

- Primera fase. Presentación del tema y búsqueda de información acerca de la problemática. Se comenzó con el análisis de una fotografía de una niña refugiada con los brazos en alto ante la cámara de un fotógrafo, Osman Sağırılı, un periodista fotográfico turco, que tomó la imagen en el campo de refugiados de Atmeh, en Siria, en diciembre de 2014. La menor había llegado al campamento (a unos 10 kilómetros de la frontera con Turquía) con su madre y sus dos hermanos, oriundos de la ciudad siria de Hama. Esta imagen trabajada desde la literacidad crítica les permitió reconstruir sus percepciones de la problemática.

El siguiente paso fue la búsqueda de información sobre el tema en distintas fuentes disponibles para ello, como noticias de prensa, referencias bibliográficas, estudios específicos, páginas webs, información de ONGs, asociaciones, etc. El alumnado fue capaz de tomar decisiones respecto a la selección de la información, fundamentadas en las habilidades de pensamiento que convierten a un estudiante en pensador crítico (Dhand, 1994: 149, citado por Pagès, 1997). Pudieron determinar la validez y la confianza de las fuentes, diferenciar entre información y opinión, descubrir información irrelevante, reconocer la adecuación de los datos al problema, juzgar la solidez de un argumento, etc. También se trabajó con varios documentales sobre los cuales el alumnado debatió y reflexionó, a fin de desarrollar su capacidad argumentativa. Esta

primera fase de recopilación y purga de información fue compartida por todos los estudiantes a través de espacios virtuales y redes sociales. Temporalización de esta fase: 4 sesiones de clases prácticas de 1 hora cada una.

- Segunda fase. Narración, descripción y explicación de la problemática. En la segunda fase, el alumnado tuvo que elaborar narrativas docentes para construir su propio discurso social acerca de la problemática. Las fuentes de información sobre problemas sociales como el trabajado son complejas por su parcialidad, intencionalidad, diversidad y relatividad. Tuvieron que trabajar competencias comunicativas en el tratamiento de la información que siguieron una secuencia de progresión y complejidad desde la descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación (Casas, Bosch y González, 2005). El desarrollo de las mismas fue simultáneo a la construcción de conocimiento. La descripción se basó en la localización espacio-temporal y la cuantificación del conflicto, datos de personas, servicios, agentes sociales, políticos, etc. La explicación causal se centró en por qué se ha producido el conflicto bélico, las intencionalidades que hay en ello, y las consecuencias del desplazamiento de personas y el cambio en sus condiciones de vida. Se trabajaron los diversos itinerarios recorridos por los refugiados, los intereses políticos o las condiciones de vida en los campos de acogida. Realizaron su interpretación desde una opción educativa sobre la importancia de crear en la escuela conciencia de una cultura de paz y no conflicto y la defensa de los derechos de la infancia. Se argumentaron opiniones, el tema más crítico fue la inacción de la política europea, para concluir con las opciones de futuro y su compromiso social y político reflexionando sobre las posibles acciones. Otro aspecto importante fue la potencialidad comunicativa del trabajo en grupos cooperativos donde establecieron relaciones de simetría basadas en su protagonismo y en la gestión de su tiempo y de su participación. Temporalización de esta fase: 4 sesiones de clases prácticas de 1 hora cada una.
- Tercera fase. Elaboración de materiales didácticos. Esta última fase estuvo dedicada a que el alumnado elaborara material didáctico para trabajar esta temática en el aula de primaria. Para ello, se les dio orientaciones para confeccionar cuadernos didácticos y bancos de actividades y recursos. Crearon además un recurso audiovisual donde se plasmaron los aspectos más significativos de la problemática, así como las conclusiones acerca de la importancia de trabajar este tema en el aula. Esta fase tuvo una mayor complejidad por el uso de las TIC en la producción del audiovisual y por la necesidad imperiosa de hacer un discurso producido y consensuado por el conjunto de toda la clase, como docentes críticos. Ello significó articular valores de respeto a los demás y hacia sus opiniones, fortaleciendo la capacidad de argumentación. Se distribuyeron las tareas y se gestionaron los contenidos y los recursos a emplear para producir la narrativa final, que estuvo conformada por la definición de conceptos sobre el tema (refugiado, asilado, migrante...), saberes geográficos (localización espacial, datos y su representación gráfica, mapas, fotografías), saberes históricos (relación pasado-presente, comparativa con el pasado histórico de la guerra civil española y los campos de refugiados españoles en el sur de Francia, fotografías, documentos, dibujos didácticos, etc.), legislación europea y organismos oficiales implicados y, por último, contó con una selección de artículos de prensa de líneas editoriales distintas, para favorecer el desarrollo de este pensamiento crítico. El proceso fue muy creativo porque integraron la narración oral con las imágenes de los recursos seleccionados. Lo más destacado fueron los testimonios orales pasados y presentes. El producto final se completó con una banda sonora con temas musicales sobre la problemática abordada. Temporalización de esta fase: 6 sesiones de clases prácticas de 1 hora cada una.

3.2. Avance de resultados

Desde un planteamiento investigativo, de enfoque cualitativo y corte evaluativo, nos encontramos en una primera fase de análisis de toda la información extraída del proyecto, mediante cuestionarios de validación y grupos de discusión para conocer cómo influye en los estudiantes el trabajo con estos contenidos y problemáticas en su desarrollo profesional. Algunos de los resultados alcanzados han sido recientemente publicados en un trabajo, cuyo objetivo principal fue detectar, a través de narrativas, el nivel de pensamiento crítico y literacidad sobre la problemática, alcanzado por el alumnado que había desarrollado el proyecto (Felices, López, Jiménez y Moreno, 2017). Los resultados fueron, en líneas generales, positivos, aunque se aprecia que en ocasiones les cuesta trascender del análisis denotativo de la imagen hacia un análisis connotativo, que les permita crear un discurso crítico, argumentado y comprometido, lo que nos indica la necesidad de seguir trabajando en esta línea.

El proyecto, en la actualidad, continua con nuevos desarrollos, habiéndose ampliado además al Grado en Educación Infantil. Hemos afrontado además la elaboración de materiales didácticos de aula con diverso formato y la creación de audiovisuales que puedan ser introducidos en el aula para trabajar este tema. Para ello, se ha instado al alumnado a utilizar recursos TIC, que contemplen la grabación con Chroma Key y con aplicaciones móviles.

A pesar de estar, como ya hemos indicado, en una etapa inicial de análisis de resultados del proyecto, en el presente artículo presentamos aquellos extraídos de un cuestionario de valoración final que se pasó al alumnado, para que evaluara la experiencia. El número total de alumnado participante en la experiencia asciende a 206, siendo el total de cuestionarios respondidos 101. El cuestionario, que fue validado por expertos, estuvo compuesto de 16 preguntas, dedicadas a reflexionar sobre por qué trabajar estos temas en las aulas, principales dificultades encontradas durante el proceso de desarrollo del proyecto, valoración de la metodología empleada, alcance de conocimientos y desarrollo de pensamiento histórico (conexión pasado-presente) y social, adquisición de competencias sociales y cívicas, adquisición de competencias profesionalizantes para trabajar estos temas, y debilidades y fortalezas del proyecto.

De todas las preguntas presentes en el cuestionario, nos hemos centrado en analizar las respuestas que arrojan información sobre la importancia que otorga el alumnado a trabajar estos temas y el nivel de adquisición de competencias sociales y ciudadanas, así como de competencias propias de la profesión docente.

En relación a la cuestión de por qué tratar estos temas en el aula de educación primaria, son significativas las respuestas dadas por los y las estudiantes, quienes valoran en su mayoría que a los niños y niñas les serviría de forma positiva, para "(...) reflexionar y tomar nuevas formas de educar y formar personas críticas" (A-12), y "para que los niños y niñas entiendan y puedan ponerse en el lugar de otros niños y personas que están viviendo esa situación, para fomentar valores como la empatía, la solidaridad y la igualdad" (A-15), profundizando así en una educación en valores sociales. Otras respuestas inciden en la importancia de enseñar el tratamiento de la información: "que sean capaces de seleccionar información y no creerse todo lo que oigan en los medios de comunicación" (A-27). En este sentido, una alumna afirma que "(...) los problemas necesitan ser explicados y debemos enseñar a buscar información, contrastarla y formarnos

opiniones para tomar conciencia de ellos” (A-30). El tratamiento de la información incluye también la necesidad de un aprendizaje dialogado donde haya debate y contrastación de opiniones “hacerles ver como debatir y cómo intercambiar ideas y analizar diferentes puntos de vista ante un mismo problema” (A-29).

Resulta interesante cómo los y las estudiantes de maestro/a han descubierto las posibilidades del enfoque de contenidos por problemas relevantes para desarrollar finalidades educativas ciudadanas. Un estudiante apuntó que el tratamiento de estos temas permite desarrollar una ciudadanía participativa capaz de realizar acciones transformadoras de la realidad (A-80).

Ha sido revelador que mediante el tratamiento de cuestiones sociales vivas el futuro docente ha podido abordar el conocimiento social de forma integrada, donde el aporte de las disciplinas permite la comprensión de la realidad social y el desarrollo de la competencia ciudadana global. En este sentido un estudiante afirmaba: “trabajando estos problemas los alumnos pueden utilizar conocimientos del pasado, presente y posibles continuaciones futuras, conocimientos de otros lugares del mundo; de otros sistemas políticos, sociales, culturales o económicos para tener conciencia social y desarrollar valores humanos” (A-91). Y una alumna opinaba “El tema de los refugiados tiene un trasfondo y unas consecuencias variadas y relevantes tanto a corto como a largo plazo en nuestra sociedad más inmediata y más amplia (a escala global)” (A-95). Por consiguiente, fueron capaces de descubrir que una de las fortalezas de este nuevo enfoque de contenidos era su carácter integrador donde interrelacionar conocimientos sin límites territoriales.

Por último, en relación al valor de tratar estos temas, estaba la particularidad de focalizar la problemática en la infancia, algo muy valorado por los y las estudiantes que se puede sintetizar en esta opinión “Mi mayor argumento a favor de tocar temas sensibles es la cercanía que los niños y niñas van a sentir cuando se aborden esos temas, la afinidad por edad lo hace más significativo para ellos” (A-93)

Se cuestionó también al alumnado acerca de si consideraba haber desarrollado mediante el proyecto, competencias sociales y ciudadanas, a lo que la gran mayoría contestó que sí, poniendo el acento en la posibilidad de “empatizar y tener más consideración humana, proponer posibles soluciones al conflicto, y entender mejor las situaciones y problemas ajenos” (A-29); otra alumna expuso que con esta experiencia pudo “(...) crecer como persona y fomentar mi pensamiento divergente, porque he observado diferentes posturas o visiones sobre un mismo tema y eso me ha hecho ver tanto el relativismo que envuelve este hecho, como lo importante que es el respeto” (A-12). En otros casos, se destaca el trabajo de “valores, conocimientos y derechos” (A-35) como aproximación a la conciencia social y ciudadana, y también su desarrollo mediante “la investigación en el tema y la consideración de que debes hacer algo al respecto y aportar para ayudar” (A-39). El desarrollo de sus competencias sociales lo relacionaban con la creación de un discurso propio, “he podido construir discurso de ciencias sociales, utilizar diversas estrategias metodológicas y construir pensamiento social de cara al futuro” (A-94).

Interesante nos pareció además que el alumnado valorara su nivel de seguridad y preparación para llevar a cabo estos temas al aula, en su futuro profesional. En este sentido, los

pareceres fueron diversos, y hubo opiniones que se decantaron tanto por el sí, como por el no. En este caso, los motivos esgrimidos para justificar la incapacidad de abordar estas problemáticas fueron la falta de información suficiente o de conocimiento del tema, la escasez de experiencia, la ausencia de una guía para desarrollar adecuadamente la controversia, la exigencia de justificar el trabajo de estas temáticas frente a una posible inspección educativa o frente a las familias, o la necesidad de contar con ayuda externa o de compañeros y compañeras.

Por último, en cuanto a las posibles dificultades que podrían encontrarse para llevar a la práctica este tipo de contenidos, se señalaron, entre otros, “el tiempo, puesto que me llevaría mucho tiempo trabajar esta propuesta y me restaría días para dar el temario” (A-43). Junto al tiempo se argumentan “(...) la falta de recursos y espacios” (A-12), “(...) la dificultad de los niños y niñas para comprender estos temas por su complejidad, ambigüedad y por la falta de madurez del alumnado” (A-15), “el relativismo y las distintas opiniones que existen en relación a este tema” (A-16), “la metodología y el modo de explicarlo para que el alumnado lo entienda y se motive” (A-58), o “las limitaciones del centro o del entorno, es decir, que no me dejen ponerlo en marcha” (A-26). Apenas fueron cinco los alumnos y alumnas que consideraron no encontrar ninguna dificultad para incluir estos temas en el nivel de primaria (A-32, A-57, A-62, A-69 y A-78), lo que nos hace valorar la necesidad de seguir formando al futuro profesorado en la adquisición de estrategias que les posibiliten el adecuado tratamiento de estos temas en el aula.

4. Conclusiones

Concluyendo, podemos afirmar que el proyecto ha seguido un proceso complejo, con altibajos, desde la motivación inicial de los estudiantes a sus inseguridades y resistencias, pero donde al final han logrado conectar la teoría con las prácticas reflexivas valorándolo muy positivamente. Aunque la investigación está en sus comienzos, necesitamos analizar todos los datos recogidos, mediante el análisis de las narrativas, materiales audiovisuales, discursos, encuestas y entrevistas. Es evidente que estos temas tienen un gran potencial formativo para el alumnado universitario de los Grados en Educación, pues les ayuda a comprender mejor el mundo en que viven y a intervenir en él, aumentan su compromiso social y político para la participación, y han comprobado que un currículo no disciplinar es posible y necesario, porque hay que conectar las clases de Ciencias Sociales con los problemas de la actualidad si queremos formar en ciudadanía. En nuestra opción de trabajar problemas sociales relevantes, nos sentimos totalmente identificadas con la línea de actuación que planteaba Joan Pagès en uno de sus trabajos, donde afirmaba que:

(...) el saber disciplinar [ha actuado] como un medio [no como un fin] para ubicar a los y a las jóvenes en su mundo, un mundo que es el resultado de una evolución, que se sitúa en un territorio cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos, y que está contextualizado e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas (Pagés, 2011: 73).

Para nuestro alumnado ha supuesto un reto introducir estas temáticas en el contexto del aula de educación primaria, sin contar con la guía del libro de texto o con suficientes materiales y recursos didácticos orientativos, ya existentes o publicados. Sin embargo, la experiencia revela un

impacto positivo en los y las estudiantes, no solo por el mayor conocimiento que han adquirido acerca de la problemática siria, sus causas y consecuencias, sino también por el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, como la búsqueda y selección de información, la conexión curricular entre contenidos y realidades sociales, el diseño de actividades y recursos didácticos, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y el uso de TIC, entre otras. Todas ellas le dotan de seguridad frente a su futuro quehacer docente. Pese a las resistencias iniciales y a algunas dificultades que se desencadenaron a lo largo del proceso, producto de la complejidad de abordar estas temáticas en el aula y de traspasar las barreras de lo emocional, los resultados son favorables y validan positivamente la experiencia como estrategia apropiada para la formación del profesorado en competencias críticas, ciudadanas y humanas.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, Al (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I (pp. 527-535). Sevilla: Díada Editora, S.L.
- Casas, M., Bosch, D. y González Monfort, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 39-52.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Chile: Universidad de Concepción. Consultado el 2 de julio de 2018. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Escrich, T., Lozano, F. García, A. (2015). *Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?* Recuperado a partir de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132526/1/competenciasvscapacidades.pdf>
- Felices de la Fuente, M. M., López Martínez, M. J., Jiménez Martínez, M. D., Moreno Baró, C. (2017). Introducir la literacidad crítica a través de cuestiones controvertidas en la formación de los futuros docentes. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 115-124). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos, en Paulo Freire. *Revista de Pedagogía crítica*, 1, pp.21-33. [Fue publicado en 2001 en la revista Kikiriki, Cooperación educativa, nº 34, 39-47].
- Grupo Cronos, (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las CCSS entre problemas y disciplinas, *Aula de innovación educativa*, 61, 6-8. [Publicado también en VV.AA. (2002): *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-37). Barcelona: Graò].

- Guichot Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación*, 27(2), 45-70. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Hess, D. (2005). How do Teachers' Political Views Influence Teaching About Controversial Issues? [¿De qué manera la postura política del maestro influye en la enseñanza de temas controversiales?]. *Social Education*, 69(1), 47-48. Recuperado de: <http://www.procon.org/sourcefiles/Views.pdf>
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy les Moulineaux: ESF éditeur.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coords.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Educagri, éditions.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- Maddokcs, (2013). *Las personas refugiadas ¿Y tú? ¿Qué opinas?* Madrid, Morata.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, 123-131. Sevilla: Díada Editora, S.L.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pagès Blanch, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Geografía e Historia*, 152-164. Barcelona, ICE Horsori.
- Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 66-81.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503646>
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, que establece las competencias dirigidas a que el estudiante adquiera una formación general, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

- Santisteban, A. (2011a). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio, Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, 63-84. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2011b). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio, Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. 85-104. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (Coords). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 383-393. Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60(1). Recuperado a partir de: <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Toledo, M., Magenzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores, *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Valtin, Renate (2015). *Declaration of European Citizens' Right to Literacy. European Literacy Policy Network*. Recuperado de http://www.elin-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam_conference/The_declaration_of_European_Citizens_Right_to_Literacy.pdf Consultado el 2 de julio de 2018.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.



La historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales

The curriculum history as a source for the Didactics of Social Sciences

Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria

Email: romeroj@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2889-6019>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103>

Resumen

En este artículo se defenderá el análisis sociogenético del currículum como una herramienta imprescindible para objetivar y desnaturalizar la propia socialización en la cultura escolar y las subculturas de asignatura; y, en particular, para impugnar las ideologías espontáneas que esencializan el conocimiento impartido en las aulas. La "historización" de la práctica y el pensamiento docente puede proporcionar el distanciamiento necesario para extrañar nuestra experiencia. Y tal distanciamiento es una de las condiciones de posibilidad de una innovación y una formación (inicial y permanente) del profesorado genuinamente encaminadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de lo social.

Palabras clave: currículum como construcción sociohistórica; análisis sociogenético; conocimiento escolar; innovación; formación del profesorado.

Abstract

In this article, the sociogenetic analysis of the curriculum is defended as an essential tool to objectify and denaturalize one's socialization in school culture and subject subcultures; and, in particular, to challenge the spontaneous ideologies that essentialize the knowledge given in the classrooms. The "historicization" of teacher practice and thinking can provide the necessary distance to make our experience strange. And such distancing is one of the conditions to make possible an innovation and a teacher education genuinely aimed at improving the teaching and learning of the social.

Keywords: curriculum as sociohistorical construction; sociogenetic analysis; school knowledge; innovation; teacher education.

1. Introducción

El motivo genérico de este artículo es la relevancia de las investigaciones sobre el currículum de Ciencias Sociales para la innovación y, asimismo, para la formación (inicial y permanente) del profesorado, pues son dos caras de la misma moneda. Hace unos años la apostilla que cierra la frase anterior se hubiese juzgado redundante. La conocida sentencia de Stenhouse – la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente constituyen episodios indisociables de un mismo proceso– se había ido convirtiendo, lentamente, en un lugar común. No en vano, en algunos países occidentales la investigación había comenzado a evidenciar, ya desde finales de la década de 1960, la débil repercusión alcanzada por muchas reformas y flamantes proyectos educativos, cuyas aspiraciones se veían frenadas a menudo por la resistencia que mostraban algunas inveteradas inercias enquistadas en la cotidianidad de las aulas (cfr. Luis y Romero, 2009). Semejante constatación condujo progresivamente a tomar conciencia de que las nuevas directrices y las propuestas alternativas no aterrizaban en un campo inerte. Lejos de ser usuarios pasivos, sus destinatarios las pasaban por el filtro de su cultura profesional, sus rutinas y las circunstancias concurrentes. En unos casos las adoptaban, reinterpretablas y acomodándolas a sus prácticas de acuerdo con pautas variopintas, no siempre en sintonía con la inspiración primigenia de los promotores. En otros, sencillamente las eludían o rechazaban. Quedaba claro que la posibilidad misma de un cambio no trivial ni marginal se jugaba en la intersección de múltiples vectores. Y que uno de esos vectores pasaba por la creación de condiciones propiciatorias para que los propios enseñantes pudiesen revisar críticamente las ideologías corporativas en las que se habían socializado.

En los últimos tiempos estas preocupaciones han pasado a un segundo plano o se han reformulado. Entre otras razones porque las políticas educativas que se están imponiendo a nivel internacional han redefinido el concepto de “mejora” desde una óptica productivista, hasta hacerlo equivalente al aumento cuantificable de los rendimientos discentes (Merchán, 2012, 2018; Verger y Parcerisa, 2018). Una prioridad tal tiende a dar por sentado el “objeto del rendimiento”, lo cual desplaza a la penumbra la discusión sobre los dilemas concernientes al propósito, el sentido y, por tanto, el contenido de la educación. Diríase que volvemos a circunscribirnos al “cómo”, al ámbito de los métodos pedagógicos (que es, por cierto, donde algunas voces sitúan el lugar de las “competencias”). No es de extrañar que, en este escenario, el adjetivo “innovador” se aplique tanto a un roto como a un descosido. Pero a quien suscribe le resulta difícil utilizarlo en ausencia de un esfuerzo deliberado de los docentes por apropiarnos reflexivamente de los términos de esos dilemas y sus respectivas consecuencias prácticas. Se entenderá que aquí me refiera a la relevancia de las investigaciones sobre el currículum para la innovación y para la formación del profesorado indistintamente.

Al respecto cabe una segunda observación. Después de todo, ante la centralidad del currículum en la institución escolar y en las mismas didácticas específicas, puede antojarse gratuito hablar de una relevancia aparentemente obvia. No debe serlo tanto, sin embargo, a la vista de que el debate sobre el currículum no pasa precisamente por un momento brillante. Una de las causas nos remite de nuevo al progresivo giro de las políticas educativas iniciado, en las áreas centrales del capitalismo avanzado, en la década de 1980. Con la creciente implementación

de los principios gerencialistas de la new public management, y la consiguiente obsesión por los niveles de logro y la rendición de cuentas –mediante evaluaciones externas de los estándares de aprendizaje, etc.–, las cuestiones curriculares se han diluido. Hay quien se pregunta incluso si no habremos llegado a la era del “fin del currículum” (Franklin y Johnson, 2006), pues la lógica de los learning outcomes y la accountability genera una dinámica que, a la postre, tiende a silenciar las controversias sobre los criterios de selección y organización del conocimiento escolar, no digamos ya sobre sus funciones sociales fácticas (García Pérez, 2015). Precisamente por ello, el debate y la investigación sobre el currículum son más urgentes que nunca.

Una última aclaración preliminar. El campo de las investigaciones sobre el currículum es muy amplio y variopinto (cfr. Gimeno, comp. 2010; Glanz y Behar-Horenstein, 2000; Pinar, ed. 2003; Pinar, 2004; Slattery, 2013). La posibilidad de cubrirlo todo se me escapa. Por eso voy a aludir en estas páginas a la relevancia de algo más concreto. Lo que voy a defender es que la historia del currículum o, por afinar aún más, el análisis sociogenético de las asignaturas y del conocimiento escolares, debe ser una fuente fundamental para la Didáctica de las Ciencias Sociales, para la innovación y la formación del profesorado.

A fin de sostener esta tesis, el artículo se estructurará como sigue: 1) en primer lugar, el autor despejará su entendimiento del currículum, pues este es un concepto hartamente escurridizo; 2) en segundo lugar, se problematizarán la naturaleza y dinámica de este peculiar dispositivo cultural, y, por derivación, los modos de investigarlo; 3) con el apoyo de las disquisiciones precedentes, se justificará a continuación la necesidad del análisis sociogenético del conocimiento escolar; 4) por último, se ilustrará con algunos ejemplos el interés de dicho análisis.

2. A vueltas con la definición del concepto

En la voz “Currículum como ámbito de estudio” incluida en la Enciclopedia Internacional de la Educación coordinada por Husén y Postlethwaite, hace tres décadas Goodlad (1989, p. 1019) lamentaba la confusión epistemológica reinante en esta parcela. “No es sorprendente –añadía– que existan tantas definiciones diferentes de lo que es un currículum”. Unos años más tarde, en la segunda edición de la obra citada, el mismo autor (Goodlad, 1994, p. 1263) continuaba apreciando idéntica dispersión paradigmática, agravada a su juicio “por el hecho de que los investigadores tienen en mente nociones bastante diferentes de lo que quieren decir por «currículum»”. Cualquier repaso a la literatura producida desde entonces no diferiría demasiado en sus conclusiones. Las definiciones son ciertamente plurales: las clásicas por antonomasia apuntan al curso de estudios de la escolaridad o, si se prefiere, al cuerpo de conocimientos establecido para ser enseñado; otras, al conjunto de experiencias de “aprendizaje”; otras lo identifican con la programación didáctica; otras, en fin, con su materialización efectiva en las clases.

Dada esta disparidad de criterios, conviene puntualizar desde un inicio que, al hablar del currículum, no me refiero únicamente al programa de estudios y sus contenidos, o a las decisiones de diversa índole que convergen en la planificación didáctica. La acepción que tengo en mente contempla –además de lo prescrito, escrito, diseñado o deseado– la ardua dialéctica entre intenciones y realidades. Esto es, en el término englobo también el currículum “abrazado” en la práctica, el representado o llevado a cabo en las interacciones entre profesores y alumnos a través

de un incierto juego de interpretaciones, negociaciones, actuaciones, rituales, controles, acomodaciones, omisiones, resistencias o rechazos que lo reconstruyen en el espacio físico e institucionalmente estructurado de las aulas, modelando el tipo de experiencias “educativas” – expresas y tácitas– ofrecidas o negadas de facto a los discentes.

Las relatadas discrepancias en la conceptualización no son el fruto de una mera disputa escolástica. Por el contrario, son un signo de los distintos supuestos ontológicos, gnoseológicos e ideológicos subyacentes. Y, asimismo, de la complejidad del propio currículum, una realidad imprecisa y multifacética “porque se define, redefine y negocia en varios niveles y arenas” (Goodson, 1994, p. 17). Así, la imagen resultante puede variar en función del nivel elegido para su descripción o explicación. Por supuesto, los planos o niveles de análisis son múltiples, al igual que las perspectivas que guían las miradas. No obstante, en el corazón de todas ellas, así como en las entrañas de los discursos y prácticas de los agentes relacionados directa o indirectamente con el currículum, laten algunas presuposiciones básicas, habitualmente no pronunciadas, acerca de su naturaleza y dinámica. Es crucial sacarlas a la superficie, y someterlas a crítica metódica, porque de tales presuposiciones dependen no sólo el entendimiento de nuestro objeto y, por ende, los focos preferentes de las investigaciones que lo abordan, sino también, entre otras cosas, las definiciones sociales del conocimiento escolar “legítimo”, el modo en que los profesores ven su papel y el de sus pupilos, el tipo de formación predicado para los docentes o la manera en que se encara la innovación. Desde luego, lo que se defenderá aquí no puede concebirse al margen de esta discusión. Hemos de entrar, por tanto, en ella.

3. Las presuposiciones generales acerca de la naturaleza y dinámica del currículum

Para ofrecer alguna luz sobre tales asunciones soterradas o latentes aprovecharé una clasificación que he desarrollado en Romero (2014), utilizando como punto de partida una previa de Michael Young (1998). Con su auxilio distinguiré dos tipos de representaciones, la noción del “currículum como hecho” y la del “currículum como práctica”, a las cuales contrapondré un acercamiento al currículum como construcción socio-histórica.

3.1. El currículum “como hecho”

La presuposición subyacente más arraigada y extendida con diferencia es la que se corresponde con la visión del “currículum como hecho”. Una visión que presenta implícitamente el conocimiento a impartir en las escuelas como una cosa dada y configurada de antemano, externa a los sujetos, que ha de ser transferida desde el profesor que la “posee” (tras haberla “recibido” durante su capacitación laboral) al alumnado huérfano de ella, ya sea utilizando estrategias memorísticas y exámenes, o proyectos e indagaciones “activas”. El aprendizaje consistiría, entonces, en una “iniciación” de los discentes en formas de conocimiento consagradas e intrínsecamentepreciadas, canalizada a través de asignaturas que remiten a unos referentes disciplinares (aun si se aboga por algún grado de integración entre varios). La maestra o el maestro actúan de oficiantes por delegación en el aula, y el estudiante de persona que no sabe, al

menos hasta que el docente certifique lo contrario tras la superación de los oportunos ritos de paso. Bajo este prisma, el fracaso en esos trances sólo puede achacarse a una deficiente instrucción o a las carencias culturales y de sociabilidad que los/as chicos/as eventualmente arrastren.

En suma, puesto que las excelencias culturales habitan en disciplinas universitarias con una estructura epistemológica objetiva, irreductible e idiosincrásica, de lo que se trata es de introducir progresivamente a los pequeños profanos en sus misterios esenciales, con independencia de que el énfasis recaiga en el plano sustantivo (lo más usual) o en el sintáctico-procedimental, con independencia de que se reclame una cuidada mediación didáctica o se recele de tales “artificios”, con independencia de que tal introducción se planifique con minuciosidad o se confíe al buen juicio y experiencia del tutor. Puesto que la misión de la escuela sería transmitir lo generado por otros en otras esferas, reproduciendo en dicha labor una determinada organización social del conocimiento, no sorprende que desde esta atalaya las asignaturas se hayan entendido habitualmente como un proceso iniciático disciplinar. Pero se pueden patrocinar (como así ha sucedido) aproximaciones más interdisciplinares sin poner en cuestión esa reificación gnoseológica que se imagina un depósito “dado” de saberes letrados, disponible para ser asignaturizado en la escuela con la única exigencia de adaptarlo a las edades y capacidades de los destinatarios. Esa reificación, amén de naturalizar divisiones y jerarquías académicas, trata el currículum como si tuviese vida separada.

Como el centro de atención suelen ser los currícula en tanto que productos, en lugar de su producción y reproducción a través de las intervenciones de distintos actores no reducibles a la voz de la ciencia (por destacada que esta pueda ser), aquellos se ven de un modo muy mecanicista como algo a entregar y sobre lo que evaluar, soslayando el carácter político de su parto y de su funcionamiento, los contextos sociales que lo generan y en los que se encarna, el rol de las profesiones o el papel activo de maestros y alumnos (dentro del marco institucionalmente acotado de sus desempeños) en su conformación y desarrollo. Por añadidura, la organización de los contenidos sería poco menos que necesaria e inevitable. Bien porque se juzgue la destilación autoevidente de una matriz disciplinar y/o de sus avances internos. Bien porque se abrace algún argumento del tipo “fin de la historia” que oculta las acciones, procesos e intereses entreverados en su genealogía, e iguala sus posibilidades futuras con la perpetuación de una supuesta esencia trans-temporal.

Esta noción del “currículum como hecho” se halla incrustada por doquier. Está sedimentada en la cultura escolar y en el habitus profesional de un porcentaje alto de enseñantes, y no sólo entre los especialistas en disciplinas: también el proceso de socialización en el oficio de los maestros generalistas, iniciado en su etapa de estudiantes, ha tendido a amoldarse al esquema iniciático comentado; un esquema que los estudios de Magisterio con frecuencia no consiguen quebrar, a la vista de que la preocupación de muchos recién egresados se centra en el cómo impartir algo básicamente incuestionado. Esta noción suele ser, además, un a priori inconsciente en los hacedores de políticas educativas, en los gremios universitarios que constituyen la referencia de las materias escolares, en los medios de comunicación y en la opinión pública. Por si fuera poco, pervive dentro de las ciencias pedagógicas y las didácticas específicas, aun arropada con mantos más sofisticados. De entrada, los venerables pioneros de la Escuela Nueva, en su

combativa contienda contra el enciclopedismo tradicional, rara vez rechazaron la forma disciplinar (lo impugnado era el modelo de enseñanza-aprendizaje practicado en su seno) y mucho menos la reificación gnoseológica mencionada (Marsden, 2001; Mainer, 2009). Incurrieron igualmente en esa reificación los planteamientos innovadores que desde los años 60 pretendieron superar el memorismo focalizando la mirada en la “estructura de las disciplinas”, en aquello que las singulariza como “formas de conocimiento” diferenciadas, dando por sentada la posibilidad de sublimar su ADN y verterlo límpidamente en las aulas. Como también quienes ven la receta para todos los quebrantos didácticos en la actualización científica de los contenidos y la modernización de los métodos instructivos de conformidad con la teoría del aprendizaje en boga.

No es raro que su disimulada huella siga impresa en una parte de las investigaciones sobre el conocimiento escolar, incluso si lo analizan con una perspectiva sociohistórica. Lo que ocurre es que ese análisis se vuelca sobre los saberes referenciales –asumiendo que los currícula son un simple derivado de su evolución– o sobre sus adherencias ideológicas. Así acontece con las indagaciones apegadas al canon consagrado por la clásica historia de la difusión de las ideas: utilizando las regulaciones administrativas y los manuales como fuentes primordiales, se ha procurado detectar los ritmos de diseminación de los paradigmas académicos, de las máximas pedagógicas y de unas u otras cosmovisiones. En tales casos se ha presupuesto que las asignaturas y el conocimiento escolar son meros vehículos de algo externo a la escuela, ya sean unas determinadas corrientes científicas –aunque adolezcan de un mayor o menor desfase con respecto a las postuladas por las vanguardias universitarias–, ya sean ciertos valores, prejuicios o estereotipos sociales. Como si esa institución fuese un recipiente vacío, un espacio social inerte relleno de tal guisa. Como si la lógica inherente de aquel vehículo careciese de repercusión alguna, cuando en realidad posee una función reguladora que es condición de la creación y recreación de la cultura en las aulas. Contemplantarlo como simple portador de la ciencia o de unos valores supone en cierto sentido una cuasi-redundancia que nos deja en la superficie del currículum sin informar demasiado sobre su naturaleza, cuya especificidad es inseparable de los intrincados procesos de clasificación y control soterrados en esta instancia de socialización.

Aunque haya cerrado en el académico esta lista de ámbitos en los que late la visión del “currículum como hecho”, eso no significa que tratemos con una mera ilusión teórica. Su penetración masiva demuestra que es una de las bases sobre las que está organizado el sistema educativo, además de una mistificación que enmascara su naturaleza sociopolítica.

3.2. El currículum “como práctica”

Esta noción es mucho más minoritaria, y suele circunscribirse a algunos círculos de la Pedagogía y las Didácticas universitarias. Esta presuposición reemplaza una noción de currículum localizada en las estructuras del conocimiento, separadas de los sujetos, por una ubicada en las vicisitudes del aula. Los fenómenos educativos, tales como las asignaturas o la distribución de las capacidades de los alumnos, no serían cosas externas dadas o atributos fijos sino construcciones sociales situadas, es decir, el producto de las prácticas de los docentes y los discentes en el ámbito de las contingencias singulares que rodean sus interacciones y transacciones cotidianas, así como de las asunciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los saberes valiosos, las diferencias

individuales, los patrones de conducta arquetípicos, la autoridad y el orden, la resistencia o la trasgresión a la autoridad, la rentabilidad aceptable de los esfuerzos invertidos, las posibles consecuencias de ciertos actos, etc., incrustadas en ellas.

El currículum real no es un ente prefabricado, pasivamente impartido o recibido por los destinatarios en los escenarios de su aplicación. Por el contrario, sería conformado por los propios protagonistas de tales escenarios a través de las actuaciones singulares con que lo dotan de sentido. De esta manera, el currículum deja de separarse de las acciones mediante las cuales los maestros pergeñan actividades, trazan fronteras entre contenidos, identifican los logros de sus pupilos, clasifican a éstos o tratan de controlar la atmósfera de sus clases; ni tampoco de las variadas y variables actitudes y respuestas de los niños/adolescentes. De hecho, lo que lo configuraría no serían únicamente las preocupaciones “formativo-cognitivas”, sino también las estrategias de adaptación de unos y otros a las exigencias institucionales ordinarias. En definitiva, la clave estaría en las respectivas culturas, creencias, experiencias, hábitos, normas y expectativas. Por la misma razón, el conocimiento ya no se ve como una suerte de propiedad privada que sus “descubridores” académicos distribuyen a los profesores para su redistribución en las aulas. El conocimiento sería lo conseguido en el trabajo entre docentes y alumnos.

En otras palabras, el foco se pone sobre los esquemas de significado con los que las personas implicadas experimentan e interpretan el currículum, así como sobre los marcos prácticos de deliberación y toma de decisiones que lo perfilan en función, no de principios y planes generales, sino de las circunstancias locales privativas que confieren al currículum un carácter siempre emergente y negociado. En resumen, la praxis de los docentes sería el medio a través del cual se reproducen o se modifican las convenciones y hábitos curriculares, confiándose en que una introspección autocrítica ponga a los maestros en disposición de transformar las escuelas.

Esta visión del “currículum como práctica” ha acertado a cuestionar las concepciones más extendidas acerca de este artefacto cultural, y a restituir a profesores y estudiantes a la dignidad de sujetos activos del mismo. Sin embargo, la potente, perspicaz y válida idea de que el currículum es construido socialmente se interpreta aquí de una manera en exceso simplificada. Con lo cual, al intentar refutar una mistificación se incurre en otra. Al aceptarse como axioma que la instrucción y el currículum se edifican sobre la base de las transacciones e interacciones de los habitantes del aula, su explicación tiende irremediabilmente a concentrarse en las motivaciones subjetivas, la experiencia, el pensamiento, la identidad o el saber hacer de estos agentes. Pero esa es una descripción insuficiente de su obrar.

Aunque las personas somos en verdad seres activos, reflexivos e intencionales, sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestra agencia con intervenciones conscientes dirigidas a un fin, con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así. Como argumenta Giddens (1995), nuestras acciones se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas, no buscadas, que pueden enredarnos involuntariamente, por ejemplo, en la reproducción de ciertos usos de la cultura impugnables. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias que les rodean siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Además, ese entendimiento no es plenamente proposicional ni

discursivo. En una medida importante se nutre de una aprehensión tácita de los procedimientos rutinarios para participar en las actividades colectivas en que nos vemos implicados y resolver, según convenciones, las situaciones cotidianas. Esos hábitos no son elegidos normalmente de manera deliberada. Su protagonismo en nuestra vida es un indicio de que nos constituimos como docentes y discentes en los mismos escenarios en que nos desenvolvemos día a día, y esos escenarios están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas. De ahí las insuficiencias de ese idealismo implícito que enfatiza el poder de las ideas para dirigir la acción, olvidando: 1) que las circunstancias de la acción amplían o estrechan el margen de maniobra; y 2) que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y confinando nuestro entendimiento de lo que es posible hacer. El currículum practicado no es sólo el producto de inclinaciones, preferencias y experiencias personales. Está lejos de ser únicamente eso. Una caracterización de este tipo no proporciona elementos para comprender la emergencia y la persistencia históricas de formas particulares de articularlo. Nuestras prácticas son, ciertamente, el medium a través del cual se recrea y se modifica el currículum, pero éste las precede, las sobrepasa y, en parte, es externo a ellas. En suma, es una construcción sociohistórica.

Por semejantes razones, esta visión resulta engañosa. Al emplazar las posibilidades de cambio curricular en un maestro cuasi-demiurgo, da a éste un sentido falso de su poder y autonomía, sin proporcionarle criterios para comprender los previsibles obstáculos de todo orden que se cernirán sobre ellos, excepto en términos de carencias personales.

3.3. El currículum como construcción sociohistórica

Se habrá constatado que al calor de las críticas contra ambas presuposiciones se ha ido esbozando el contorno de una concepción alternativa, a la que podemos llamar "currículum como construcción sociohistórica". Una concepción que se ha ido nutriendo de diferentes aportaciones teóricas y empíricas, en especial de la sociología crítica del conocimiento escolar y la historia sociocultural de las asignaturas. Simplificando mucho, quizá el denominador común es ver el currículum como una tradición selectiva, creada y recreada a lo largo de los años, que refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social en cada momento. Esos principios de poder y control se insertan en lo que Bernstein (1971, 1998) llamó códigos del conocimiento escolar a través de una gramática recontextualizadora que instila un genio peculiar a la cultura destinada a las aulas en el trance de separarla de sus fuentes originales y reubicarla en el seno de una institución específica de socialización. Las asignaturas no son meros subproductos de las disciplinas académicas que les prestan su nombre. Por el contrario, poseen sus propias reglas de gestación y evolución (Cuesta, 1997), que no pueden entenderse al margen de las estrategias puestas en marcha por los actores que han promovido su inclusión, consolidación o ampliación en el horario escolar (Goodson, 1994, 1995; Goodson y Marsh, 1996), al margen de la función social atribuida a ese conocimiento en el marco escolar (Luis y Romero, 2007; Romero y Luis, 2008), ni al margen de la lógica institucional de la escuela (Merchán, 2005).

En efecto, los centros y las aulas no son recipientes vacíos que simplemente se rellenan de contenidos desde el exterior. A lo largo de su desarrollo histórico, la ordenación institucional o

“gramática básica” (Tyack y Cuban, 2001) de estos espacios sociales densos se ha envuelto y a la par sustentado en un manto de ritos, mitos, esquemas de percepción y actuación, categorías, distinciones, normas y rutinas que confieren un sentido a las tareas diarias, fijan los sobrentendidos que los actores reconocen y prevén tácitamente en sus interacciones, proporcionan estrategias para cumplir las obligaciones esperadas, etc. Pues bien, sobre el sustrato común de esa “cultura de la escuela” ha ido creciendo, dentro de cada asignatura, un conjunto más singularizado de prácticas, presuposiciones y expectativas –vertebrado en subculturas (Goodson et al., 1998) o códigos (Cuesta, 1997, 1998; Mateos, 2011)– que dibujan los contornos selectivos de lo que cabe concebir como un contenido de enseñanza, una gestión de la clase o un estilo pedagógico posibles y razonables, y que actúan como catalizadores de esa curiosa “alquimia” (Popkewitz, 2011) que transforma las ciencias referenciales en un conocimiento sui géneris para uso escolar. Hablamos de procesos de larga duración, acompañados por la crisis y mutación de algunos rasgos, y la conversión de otros en tradiciones duraderas. Algunas de esas tradiciones han llegado a establecerse con tal firmeza que son admitida generalmente como el retrato obvio de lo que la escuela y el currículum son, de manera que no precisan ser pensadas expresamente para operar con desenvoltura a través de las rutinas y convenciones acostumbradas, que, entre otras cosas, aportan cierta estabilidad y seguridad a los partícipes. Ahí radica, precisamente, su fortaleza como principio generador y articulador de las prácticas y subjetividades de los agentes, amén de su resistencia frente a los desafíos reformistas.

4. La relevancia del análisis socio-genético del currículum para la innovación educativa y la formación del profesorado

Llegados a este punto, se avistará mejor el porqué de la tesis defendida en estas páginas. En efecto, el problema de la innovación no se reduce simplemente a hacer accesibles a los docentes algunas propuestas alternativas más virtuosas (cfr. Romero y Louzao, 2017); de igual manera que el problema de su formación no es sólo el de acercarlos a un pensamiento teórico-práctico epistemológicamente superior (Romero y Luis, 2007). La innovación y la formación del profesorado se enfrentan a múltiples condicionantes objetivos. Y también a otros subjetivos que son, siquiera en parte, una secuela de la socialización en la cultura escolar y las subculturas de asignatura de las que hablaba más arriba, iniciada desde nuestro ingreso como alumnos en esta institución. A consecuencia de la cual, muchas suposiciones y convenciones sobre el currículum pasan a formar parte de lo que acostumbra a darse por sentado, y ello limita lo que entendemos como posible y apropiado. Por ese motivo, la viabilidad de cualquier dinámica innovadora, de futuro siempre incierto, y de cualquier plan formativo se verá amenazada si no se logra poner en cuestión tales suposiciones y convenciones mediante algún “tipo de distanciamiento que haga que lo familiar parezca extraño y lo natural arbitrario” (Burke, 2002, p. 12). Esto es, si no se pone a los sujetos en disposición de sacar a la luz, objetivar y revisar críticamente lo que hay de implícito en su pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de lo social como resultado de su socialización en las reglas no escritas que gobiernan la cultura escolar en general, y las subculturas de asignaturas en particular.

Lo dicho no supone ninguna novedad. Hoy es común admitir que el proceso de convertirse en profesor empieza bastante antes de que el neófito llegue a la universidad (Bullough, 2000). Lo que no está tan claro es qué hacer con semejante descubrimiento. Algunos formadores especialmente sensibilizados se han esforzado por: a) incitar a los maestros postulantes o en ejercicio a la observación interior de sus propios actos o estados de conciencia, con vistas a explicitar sus “teorías tácitas”; y b) inducir un conflicto cognitivo mediante el contraste de dicho “modelo didáctico íntimo” con formulaciones discrepantes. Merced a esa confrontación se espera que vayan depurando sus esquemas de significado, en aras de una elección progresivamente más racional de los principios y procedimientos de actuación.

Estos encomiables intentos pasan a veces por alto, sin embargo, que la recapitación introspectiva, aun siendo absolutamente necesaria, no es suficiente. La descripción fenoménica que emerge de la sola mirada hacia dentro de uno tiende a axiomatizar el “régimen de verdad” en que estamos instalados a consecuencia de los procesos de enculturación vividos. Aunque nos acerque a lo real en tanto en cuanto confiere un sentido a nuestra experiencia, una rememoración privada tal no basta para explicar en profundidad las raíces sociales de la misma. Al decir de Bourdieu (1999: 23), “sólo la ilusión de la omnipotencia del pensamiento puede hacer creer que la duda más radical tenga la virtud de dejar en suspenso los presupuestos, relacionados con nuestras diferentes filiaciones, pertenencias, implicaciones, que influyen en nuestros pensamientos. Lo inconsciente es la historia: la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas”.

No en vano, el malogrado Carlos Lerena afirmaba que la historia no es sólo eso que pasa, sino también eso que pesa sobre nuestras instituciones, nuestros comportamientos y nuestras conciencias, condicionando las posibilidades de cambio. Por esa razón es muy difícil “desnaturalizar” lo que se da por sentado sin propiciar un descentramiento, una “historización” de nuestra presencia en el mundo que nos ilustre sobre las condiciones estructurales de nuestras experiencias y de la propia de la actividad pensante. De ahí que el acceso sociogenético a los códigos del conocimiento escolar se me antoje una vía imprescindible para alcanzar el origen de lo previamente interiorizado como obvio, su carácter históricamente construido o su significación sociopolítica subyacente.

Disecionar el currículum en cuanto construcción sociohistórica –si se prefiere, familiarizar a los docentes en formación o en activo con las herramientas y los frutos del análisis genealógico– ayuda a aguzar una mirada crítica susceptible de:

a) Impugnar las “ideologías espontáneas” que otorgan al conocimiento escolar la dignidad de “cosa” ya configurada de antemano que se vierte límpida y asépticamente sobre las cabezas de los discentes.

b) Vislumbrar las luchas por los significados y las pugnas en torno a las relaciones de poder soterradas en la educación, y en particular en el currículum, amén de los mecanismos de legitimación, control y exclusión que puedan operar a su sombra.

c) Atisbar, no sólo las raíces intelectuales de los grandes dilemas del diseño y desarrollo curricular en nuestra área, sino también el contexto social e institucional en que se han planteado,

y los factores que ayudan a explicar por qué se han resuelto como se han resuelto, pudiendo haberlo hecho de otra forma.

d) O, por cerrar la lista, someter a escrutinio, con esos elementos de juicio, los principios históricamente consolidados de selección, organización, parcelación y estratificación de los contenidos, además de los estilos arquetípicos de impartirlos.

Tanto para sostener la plausibilidad como para ilustrar estas ideas, pasaré revista a continuación a algunos ejemplos tomados de la literatura disponible.

4.1. Desnaturalizar el conocimiento escolar

Una justificación convencional de las asignaturas de Educación Primaria y Secundaria remite a la existencia de las disciplinas universitarias del mismo nombre. Sin embargo, la historia social y cultural del currículum ha evidenciado que muchas materias actuales entraron en los institutos de Bachillerato en el siglo XIX antes de que esos saberes adquiriesen el estatus de disciplina autónoma en la Universidad. Y, por tanto, que la invención en aquel momento de unos cánones de selección y organización de los contenidos, convertidos con el tiempo en una tradición tan arraigada que todavía hoy son vistos por muchos como el reflejo obvio de la idiosincrasia epistemológica de su respectiva disciplina, no tienen tanto que ver con la lógica de la ciencia como con otras lógicas mucho más prosaicas e interesadas. Así, por ejemplo, como han demostrado Goodson (1995) para el caso inglés o Chervel (1998) para el francés, la edificación de la “Lengua” como asignatura en torno a la Gramática respondió a la estrategia seguida por sus promotores para ganarse un hueco en el horario escolar. Puesto que el competidor directo por ese espacio era el Latín, optaron por imitar su estructura a fin de justificar que su asignatura soñada podía ser tan rigurosa o más que los Clásicos. Las publicaciones recién citadas muestran asimismo que ese “enfoque gramatical” no careció de alternativas, alguna bastante exitosa entre docentes y discentes (v.g. el “Inglés para el desarrollo personal y social” en la Gran Bretaña de las décadas de 1960 y 1970). Si finalmente sucumbieron ante el plúmbeo peso de la inercia no fue debido a su menor potencial formativo (ostensiblemente superior), sino a razones políticas y corporativas.

Algo similar cabría predicar de nuestra parcela curricular. Como es notorio, y por ello no me detendré en aclaraciones, el molde decimonónico de las Historias Generales, en su doble vertiente nacional y universal, que ha marcado con fuego la educación histórica dominante hasta el presente, no encuentra su explicación en ninguna esencia gnoseológica ni en ninguna venerable máxima pedagógico-formativa. El problema es que estas tradiciones inventadas se han solidificado de tal manera que habitualmente se nos escapa su origen y su naturaleza sociopolítica, oculta bajo un denso manto de tópicos y lugares comunes que naturalizan las rutinas institucionales. Francis Bacon no dudaría en señalar esos tópicos como una ilustración paradigmática de los “ídolos de la tribu”. Esto es, de esas nociones preconcebidas insertas en las culturas profesionales que ofuscan la inteligencia y dificultan el pensamiento racional. “Ídolos” que ante propuestas heterodoxas reaccionan con afirmaciones de este pelaje: “todo eso está muy bien, ¡pero hay que enseñar a los niños lo que es la Historia y la Geografía!”, “habrá que empezar por el principio, ¿no?”, etc.

Pongamos otro ejemplo. El análisis genealógico ha desvelado con agudeza cómo la lógica examinadora que preside el sistema educativo –manifestación operativa de su función clasificadora– ha sido desde su inicio uno de esos catalizadores de la alquimia que transforma unos determinados saberes en un “conocimiento sui géneris” para su utilización escolar (Merchán, 2005, Pérez Guerrero, 2016). Un “conocimiento peculiar” cuyo valor de cambio (el precio transaccional de una calificación) es más importante que su valor de uso (su capacidad para incrementar nuestra comprensión de la realidad). Todos los profesores lidiamos directa o indirectamente con las repercusiones de esta aberración: contenidos que pasan y no se posan en las mentes de los alumnos. Sin embargo, los hay que no dudan en justificarla con otros ídolos de la tribu: “estúdialo que ya te enterarás más adelante para qué sirve”; “hay que sentar unas bases”, etc.

4.2. Repensar con mayor perspectiva los dilemas curriculares

Sigamos con los ejemplos. Un mayor discernimiento de las corrientes que han pugnado históricamente por definir el currículum hubiese evitado la fascinación acrítica suscitada en tantos por el enfoque de las competencias. Aparentemente, su énfasis en la movilización de los saberes, en la funcionalidad de los aprendizajes, en la imprescindible conjugación de distintos tipos de conocimientos (conceptuales, factuales, destrezas cognitivas, habilidades procedimentales, actitudes, valores, emociones) o, por resumir, en la noción de una “educación para la vida” enlaza con insignes tradiciones innovadoras y con principios didácticos loables que me resulta difícil no compartir. Pero mi prevención no surge del significado potencial que puede alcanzar el término “competencia”, sin duda muy amplio, sino del sesgo efectivo que le han insuflado sus patrocinadores orgánicos. Como somos muy dados a reducir los debates a un dualismo superficial –en este caso, la cuestión se ha presentado como un enfrentamiento entre el vetusto academicismo y la buena nueva competencial–, se ha pasado por alto que, frente a ese academicismo, la alternativa de una educación funcional para la vida ha sido interpretada y practicada de maneras muy diferentes por perspectivas curriculares rivales (cfr. Beane, 2005; Romero, 2014). Desde el “aprender haciendo” al modo paidocéntrico, puesto al servicio del desarrollo psicoafectivo “natural” de un niño igualmente “natural” en realidad inexistente; hasta el “utilitarismo adaptativo” de los eficientistas, deseosos de preparar a las criaturas para el correcto desempeño de unos futuros roles laborales y sociales que se dan por sentados; pasando por quienes, desde hace un siglo, vienen defendiendo un uso democrático del conocimiento encaminado a la resolución inteligente de los problemas públicos, como forma de actuar desde el currículum contra las desigualdades e injusticias sociales y en favor de una cultura cívica sólida. Pues bien, si hay un sesgo preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otro que el de ese “utilitarismo adaptativo” que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se escamotean de la discusión.

Los mismos ríos de tinta pueden provocar los estándares. Los estándares son, a un tiempo, un instrumento de control sobre el currículum y una pieza maestra de un estilo de gobernanza gerencialista de la escuela, obediente a los mandamientos de la new public management, con su

obsesión por los rendimientos discentes y la rendición de cuentas mediante evaluaciones externas. Esta política educativa empezó a ponerse en marcha en algunos países en los años 80, por lo que ya tenemos suficiente perspectiva para calibrar sus resultados. En aquellas latitudes donde las evaluaciones externas de los estándares de aprendizaje se traducen en un ranking y éste tiene consecuencias serias (en la financiación de los colegios, en el salario de los maestros...), su implantación ha acarreado varios efectos perversos.

Bajo semejante presión, muchos profesores dejan de arriesgar en sus proyectos para el aula, sustituyendo incluso buenas prácticas por triquiñuelas (Nichols y Berliner, 2007; Amrein-Beardsley, Berliner y Rideau, 2010). No son menos los centros, en especial los peor parados en las clasificaciones, los que recortan el alcance del currículum para poder concentrarse en lo externamente evaluable. Semejante *teaching to the test* ha tenido un precio (cfr. Evans, 2015; Romero y Louzao, 2017): las indagaciones, las deliberaciones, los debates que permitían poner en valor las experiencias de todos los alumnos a la par que cultivar su pensamiento analítico, inquisitivo y crítico, tienden a ceder el paso al contenido factual y al pensamiento convergente reclamado por las pruebas estandarizadas. No sólo quedan en un lugar secundario destrezas fundamentales para la ciudadanía, sino también la búsqueda curricular de nuevas formas de conexión con la diversidad de bagajes vitales discentes. ¿Los principales perjudicados? Quienes ya estaban en riesgo de exclusión escolar (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; Glass, 2008; DiCicco, 2016). Incluso se ha detectado un agravante: lo que van abandonando por el camino los centros peor posicionados en el ranking, al volcar más tiempo y recursos en la prioridad examinadora, se convierte en un lujo y un signo de distinción de los colegios que atienden a una población con mayor capital cultural (DiCicco, 2016, p. 5).

5. Reflexiones finales

Recurriendo a dos bellas expresiones empleadas por Robert Musil en su magna e inconclusa novela *El hombre sin atributos*, me atrevería a afirmar lo siguiente. Si aspiramos a la mejora, el propósito de la formación debería ser dilatar racionalmente, por una parte, nuestro sentido de la realidad (la capacidad de explicar por qué las cosas son como son, y por qué acostumbramos a contemplarlas como lo hacemos), rehuendo las invitaciones a un voluntarismo ingenuo que suele ser presa fácil de las inercias estructurales y las rutinas cotidianas. Y, por otra parte, nuestro sentido de la posibilidad (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen).

Pues bien, diseccionar la historia de las distintas perspectivas que han rivalizado por definir la educación y el currículum, indagar la fuente de sus discrepancias y las implicaciones de toda índole que se derivan de cada una de ellas, contemplar las tácticas de sus abogados, examinar las causas reales de su muy desigual influencia y penetración en las escuelas (que a veces poco tienen que ver con sus bondades pedagógicas o su viabilidad intrínsecas), etc., no sólo permite entender mejor el devenir del pensamiento didáctico, aquilatar con más criterio el peso relativo de estas herencias en la conformación de las circunstancias actuales, o sopesar con mayor finura los retos abiertos ante nuestros ojos, sino también advertir que el rumbo pudo ser diferente, y acopiar argumentos para imaginar otro futuro.

Referencias bibliográficas

- Amrein-Beardsley, A., Berliner, D.C. y Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (14), 1-31. Recuperado el 16 de mayo de 2018 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/714>.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bullough, R. V., Jr. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*, Vol. I. La profesión de enseñar (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento: De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (eds.) (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. New York: Routledge-Falmer.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Éditions Belin.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DiCicco, M. C. (2016). Global Citizenship Education within a Context of Accountability and 21st Century Skills: The Case of Olympus High School. *Education Policy Analysis Archives*, 24(57). Recuperado el 5 de marzo de 2018 de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2364>.
- Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens. How Accountability Reform has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.
- Franklin, B. M. y Johnson, C. C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-29.
- García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Glanz, J. y Behar-Horenstein, L. S. (eds.) (2000). *Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Glass, G. V. (2008) *Fertilizers, Pills, And Magnetic Strips. The fate of public education in America*. Charlotte: Information Age Press.

- Goodlad, J. I. (1989). El currículum como ámbito de estudio. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (dirs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, volumen 2 (pp. 1019-1022). Barcelona: MEC/Vicens-Vives.
- Goodlad, J. I. (1994). Curriculum as a Field of Study. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Second Edition, Vol. 3 (pp. 1262-1267). Oxford: Pergamon.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying Curriculum. Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F.; Anstead, C. J. y Mangan, J. M. (1998). *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. y Marsh, C. J. (1996). *Studying School Subjects. A Guide*. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830- 1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Luis, A. y Romero, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 231-295.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press.
- Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 20 (32), 1-23. Recuperado el 6 de abril de 2018 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>.
- Merchán, F. J. (2018). La producción de la política educativa: contextos, actores y dispositivos. *Conciencia Social (segunda época)*, 1, 21-39. Recuperado de: https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1_dacf98a6fed64357831848a32c7d492d.pdf
- Nichols, S. L. y Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Pérez Guerrero, V. M. (2016). *El lugar del examen en la escuela: estudio desde el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. F. J. Merchán Iglesias. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pinar, W. F. (ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory? Mahwah*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popkewitz, T. S. (2011). PISA: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. En M. A. Pereyra, H-G. Kotthoff y R. Cowen (eds.), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (pp. 31-46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21), 1-30. Recuperado el 4 de diciembre de 2017, de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.
- Romero, J. y Louzao, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.179>.
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), 1-22. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270-123), 1-19. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum Development in the Postmodern Era. Teaching and Learning in an Age of Accountability*. 3rd. ed. New York: Routledge.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73. Recuperado el 22 de abril de 2018 de: https://docs.wixstatic.com/ugd/61fdc1_9d51b8356b324713a1d6afbe1ba25e7d.pdf
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future. From the «New Sociology of Education» to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas

*Research and Innovation in Social Sciences Education.
Contributions and new perspectives*

María del Mar Felices de la Fuente

*Área de Didáctica de las CC. Sociales. Dpto. de Educación
Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: marfelices@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>*

Rosendo Martínez Rodríguez

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática
Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, Universidad de Valladolid
Paseo de Belén, 1, 47011 Valladolid
Email: rosendo.martinez@uva.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3816-0432>*

Ramón Martínez Medina

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Córdoba
Email: rmartinez@uco.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5338-5344>*

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>

Resumen

Con una trayectoria de más de tres décadas y un aumento significativo de los trabajos científicos publicados en los últimos años, podemos afirmar que la Didáctica de las Ciencias Sociales se va consolidando en nuestro país como un área de conocimiento autónoma, con entidad propia, que continúa creciendo tanto en el volumen de sus investigaciones, como en la calidad de estas. Buena cuenta de ello dan los numerosos trabajos recogidos en revistas científicas, libros compilatorios o actas de congresos, así como las tesis defendidas, que han abordado diversas problemáticas de estudio. A la luz de los nuevos aportes, consideramos pertinente establecer un estado de la cuestión que resitúe la investigación desarrollada hasta el momento y abra nuevas perspectivas de estudio. Partiendo del mismo, analizamos desde

una doble perspectiva metodológica, cuantitativa y cualitativa, las contribuciones presentadas al último Simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), titulado: "Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales", que se celebró en marzo de 2018 en la Universidad de Valladolid. Nuestro objetivo ha sido conocer en qué medida estas aportaciones dan continuidad a las habituales líneas de investigación que se han trazado en el área, o si, por el contrario, rompen con ellas, indagando en nuevas temáticas. El análisis realizado pone de relieve, entre otros aspectos, el incremento de investigaciones novedosas y de estudios contextualizados en etapas educativas poco exploradas hasta el momento.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales; investigación; innovación; formación inicial de profesorado; currículo escolar; enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract

The area of Social Sciences Teaching has been consolidated in our country as an autonomous area of knowledge, with its own entity, which continues to grow in the volume and quality of its research. The proof of this is the trajectory of more than three decades and the significant increase in the scientific works published in recent years. These researches have been published in scientific journals, compilation books or conference proceedings, and have also been defended as theses that have investigated various problems of study. As a consequence of the increase in contributions, we consider it pertinent to elaborate a status of the issue which will resituate the research in the area and open up new perspectives for study. Starting from it, we analyze with a double methodological perspective, quantitative and qualitative, the contributions presented to the last Symposium of the University Association of Teaching of Social Sciences Teaching (AUPDCS), entitled: "Looking for ways to teach: research to innovate in Didactics of the Social Sciences", which took place in March 2018 at the University of Valladolid. Our objective has been to know if these contributions give continuity to the usual lines of research that have been worked in the area, or if, on the contrary, they break with them, investigating new topics. The analysis carried out shows, among other aspects, the increase in novel research and studies that focus on educational stages unknown until now.

Keywords: social sciences teaching; research; innovation; teacher training; study programme; teaching of social sciences.

1. Introducción

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales viene organizando desde hace tres décadas un simposio de carácter internacional en el que se atienden las preocupaciones del área de conocimiento y se difunden las investigaciones realizadas en todos los niveles formativos. De esta preocupación surge la finalidad de este trabajo: analizar las aportaciones presentadas en el XXIX Simposio celebrado en Valladolid, para obtener una radiografía del estado actual de la investigación e innovación en el área. Para ello, nos adentraremos en los temas y tendencias de investigación más trabajadas, en los métodos y técnicas de investigación utilizadas con mayor frecuencia, en las estrategias de innovación educativa más empleadas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y, finalmente, en las finalidades y expectativas actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento.

2. Estado de la cuestión: la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Como han puesto de manifiesto algunos de los autores que se han aproximado en los últimos años a analizar la evolución de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, podemos situar el punto de partida del área en la década de los ochenta, cuando arranca tanto en el ámbito anglosajón, como en Francia, Italia y España (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; y Pagès y Santisteban, 2014a, entre otros). No obstante, no será hasta 1984 cuando se pueda hablar del momento fundacional del área en el marco de la Universidad española (Prats, 2002; Licerias, 2004; o Estepa, 2009).

Desde entonces, el esfuerzo por construir un campo de investigación sólido no ha cesado, y con algo más de treinta años de recorrido podemos afirmar que se han conseguido importantes progresos. No obstante, asentar las bases metodológicas y establecer los límites del conocimiento dentro nuestra área no ha sido fácil y, en opinión de algunos autores, continúa siendo hoy una tarea pendiente (Miralles et al., 2011: 152; Prats y Valls, 2011: 24). Ciertamente, la Didáctica de las Ciencias Sociales muestra algunas limitaciones si la comparamos con otras didácticas específicas, tales como la Didáctica de las Ciencias Experimentales o la Didáctica de las Matemáticas, donde no tienen cabida debates acerca de si son o no áreas consolidadas y autónomas, pues cuentan con una metodología de investigación definida y con un corpus teórico y conceptual. A diferencia de ellas, la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha caracterizado, tradicionalmente, por la indefinición de sus núcleos conceptuales y de las problemáticas de investigación sobre las que trabaja; la escasez de desarrollo metodológico y la inexistencia de técnicas de investigación propias, pues en su mayoría se toman prestadas de otras disciplinas; la falta de reflexión epistemológica sobre su campo de estudio (Prats, 1997); y la ausencia de una fundamentación teórica que sea aceptada por la totalidad de investigadores del área (Cuenca, 2001).

Todos estos aspectos y otros eran señalados en dos trabajos publicados el mismo año por Prats (1997) y Pagès (1997), quienes, habiendo transcurrido algo más de diez años desde el nacimiento del área, trataban de establecer un balance de la investigación desarrollada hasta entonces, teniendo en cuenta las directrices marcadas por la producción científica anglosajona. Por su parte, Pagès establecía como principales líneas de investigación aquellas que versaban sobre el profesorado y el alumnado de Ciencias Sociales (Pagès, 1997: 212-226), mientras que Prats distinguía entre cinco grandes campos relacionados con el diseño y desarrollo curricular, la construcción de conceptos teóricos propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales, las concepciones del alumnado sobre esta materia, y la didáctica del patrimonio (Prats, 1997: 17-22).

Ciertamente, estas han sido las principales líneas de trabajo que se han seguido en las últimas décadas por los investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales. No obstante, son diversas las clasificaciones y enfoques que se han establecido. Destacamos aquí, entre otros, los aportes de Hernández Cardona (2000), Pagès (2000), Travé (1998, 2001), Cuenca (2001), Prats (2002, 2009), González Gallego (2002), Armas (2004), Licerias (2004), Henríquez y Pagès (2004), Santisteban (2006), Estepa (2009), García (2010), Sánchez Agustí (2010), Prats y Valls (2011),

Pagès y Santisteban (2011a), Pagès y Santisteban (2011b), Miralles et al., (2011), González y Santisteban (2014), Pagès y Santisteban (2014a) y Aranda y López (2017). Remitimos, además, a las publicaciones de los Simposios de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) que se han dedicado a profundizar monográficamente en el estado de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales: Gómez y Núñez (2006), Ávila, Rivero y Domínguez (2010), Pagès y Santisteban (2014b), Martínez, García-Morís y García (2017), y López, García y Sánchez (2018).

Dejando a un lado las distintas propuestas de clasificación, es importante señalar que, pese al incremento experimentado por la producción científica del área –sobre todo en los últimos años-, se constata un desigual interés por las distintas problemáticas de investigación (Prats, 2009; Miralles et al., 2011; Pagès y Santisteban, 2014a). Autores como Prats y Valls (2011) enuncian, además, otras limitaciones como el desequilibrio de la producción en el conjunto de las Universidades públicas; el mayor interés hacia la enseñanza de la Historia, por encima de otras materias como la Geografía; la escasez de rigurosidad metodológica; y los pocos estudios centrados en infantil y primaria, frente a una mayoría de trabajos enmarcados en secundaria. En esta misma línea, Pagès y Santisteban (2014a: 23), en un reciente estado de la cuestión, esgrimen los avances más significativos del área, a la par que señalan ámbitos aún poco estudiados, como la formación permanente del profesorado o qué ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales. Destacan, asimismo, la escasa transferencia de los resultados de investigación en la mejora e innovación de la práctica docente, los materiales curriculares y la formación del profesorado.

Más reciente es el trabajo de Aranda y López (2017), que ofrecen una visión de los últimos diez años y brindan una perspectiva de desafíos a los que dar respuesta. Entre las apreciaciones realizadas, se destaca la necesidad de aumentar la producción científica de calidad, fundamentada en investigaciones empíricas y reflexiones teóricas procedentes de un marco epistemológico y metodológico propio; plantear investigaciones rigurosas contextualizadas en las etapas de Educación Infantil y Primaria; estimular la indagación en otros contenidos sociales, no exclusivamente históricos, como pueden ser aquellos procedentes de la Geografía, el Arte o la Economía; y no olvidar el objeto de nuestras investigaciones que, en última instancia, deben pivotar sobre la necesidad de ser útiles para la praxis de los docentes.

A pesar de los retos planteados, podemos concluir que nuestra área de conocimiento ha avanzado enormemente, aunque, en opinión de algunos autores, sigue encontrándose en proceso de maduración, siendo preciso todavía afrontar algunas tareas pendientes y concretar el ámbito específico de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En la actualidad, existen posturas más optimistas al respecto que consideran definidas con suficiente claridad las fronteras del área, sobre todo, a partir de las dos últimas décadas, en que ha aumentado el número de investigadores, de redes de trabajo nacionales e internacionales, y han proliferado publicaciones y proyectos competitivos financiados en convocatorias públicas (González y Santisteban, 2014:7). En este sentido, destacan también las afirmaciones de Pagès y Santisteban (2014a:33-35), que consideran definidos los problemas de estudio del área y las preguntas que la caracterizan. En

consecuencia, tras largos años de debate, se reafirman en la existencia de un área independiente, con un futuro esperanzador.

3. Metodología

El método de investigación empleado para este trabajo ha sido el análisis de contenido textual, combinando datos cuantitativos y cualitativos. Para ello, se aprovechó el trabajo efectuado por los autores como revisores y relatores del XXIX Simposio de la AUPDCS, lo que permitió un análisis exhaustivo de los trabajos presentados. La muestra analizada la constituyen los trabajos aprobados para su publicación, un total de 91 comunicaciones, con una extensión media de entre 17.000 y 20.000 caracteres por texto.

En una primera fase, se extrajeron los datos cuantitativos, que buscaban conocer la procedencia de los textos analizados, el nivel educativo que trabajan y las técnicas de investigación más presentes. Para ello, se usó una ficha de análisis de contenido, que fue siendo completada por los revisores de los textos presentados al Simposio. Posteriormente, en la fase cualitativa, se procedió a diversas lecturas analíticas de los textos, desde las que surgieron de manera emergente una serie de variables de análisis que fueron sistematizadas y exploradas en todos los textos. En consecuencia, los datos numéricos nos mostraron un panorama general del área a nivel nacional e internacional, mientras que el análisis de las narraciones nos proporcionó una visión mucho más profunda sobre el estado de la investigación y la innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

4. Análisis cuantitativo: participación, tendencias disciplinares, niveles educativos y tipos de investigación

Para entender el estado del área, partimos de un análisis numérico de aquellos datos extraídos de la participación en el XXIX Simposio de la AUPDCS. Abordaremos, por un lado, las características de la participación (número de comunicaciones enviadas, países y universidades participantes) y, por otro, las tendencias y métodos de investigación más empleados.

En total, fueron aceptadas 91 comunicaciones, estando este número en la media de los trabajos publicados en las últimas cinco convocatorias: 98 en el anterior Simposio de Córdoba (Martínez, García-Morís y García, 2017); 71 en Las Palmas de Gran Canaria en 2016 (García, Arroyo y Andreu, 2016), 105 en Cáceres en 2015 (Hernández, García y Montaña, 2015), 159 en Barcelona en 2014 (Pagès y Santisteban, 2014b) y 63 en Guadalajara el 2013 (Díaz, Santisteban y Cascajero, 2013). Un dato que resulta positivo y relevante si consideramos que, en el proceso de expansión que viene experimentando el área en los últimos años, cada vez son más los congresos que se celebran, tanto a nivel nacional como internacional.

Por lo que respecta a los países participantes, si bien es notablemente relevante la participación española (73 de los 91 trabajos presentados), es destacable también la participación de otros países del ámbito iberoamericano, que en total suman 18 comunicaciones. Se echa en falta, en todo caso, una mayor presencia de trabajos que demuestren la colaboración entre

distintos países. En esta línea, solamente contamos con comunicaciones entre España y Portugal y entre España y Chile.

Tabla 1
Países participantes a través comunicaciones en el Simposio

Países participantes	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
España	37	27	9	73
Chile	1	3	2	6
Colombia	2	-	1	3
Portugal	1	-	1	2
España/Portugal	-	1	1	2
España/Chile	-	-	1	1
México	-	1	-	1
Ecuador	-	1	-	1
Argentina	1	-	-	1
Brasil	1	-	-	1

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la procedencia de las comunicaciones españolas, es muy variada y representativa de todo el ámbito nacional, habiendo llegado trabajos de todas las comunidades autónomas, a excepción de Cantabria. Destaca claramente la participación de la Universidad Autónoma de Barcelona, con 20 comunicaciones. Le siguen las Universidades de Valladolid y Sevilla, con 9 aportaciones respectivamente, y la Universidad de Málaga con 8. Aunque si hacemos el recuento por regiones, es sin duda alguna Andalucía la comunidad que suma un mayor porcentaje de participación, con 34 trabajos presentados.

Tabla 2
Grados a los que van dirigidos los trabajos sobre formación docente

Formación del profesorado de...	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
Grado en E. Primaria	14	1	1	16
Grado en E. Infantil	9			9
Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria	7	1		8
Grado en E. Infantil y E. Primaria	3			3
Otra Titulación (Grado en Historia)		1	1	2
Todos	5			5
No se indica	4			4

Fuente: elaboración propia

Resulta también interesante atender al grado educativo al que van dirigidas las comunicaciones. Es decir, sobre qué nivel (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Universidad o educación no formal) se han focalizado los trabajos de investigación y las propuestas de innovación didáctica. Como se advierte en la Tabla 3, la formación universitaria es la que mayor número de trabajos ha recibido, algo que no debe sorprender si asumimos que la formación del profesorado es un núcleo de interés primordial en el área (Pagès y Santisteban, 2014a), que justifica la existencia de un ámbito del Simposio (Ámbito 1) dedicado expresamente a esta temática. Dentro de este ámbito, como se puede apreciar en la Tabla 2, los trabajos han

estado mayoritariamente dirigidos a la formación de profesores de enseñanza Primaria, seguidos de la Educación Infantil y la Educación Secundaria a través del máster de formación del profesorado, lo que supone un cambio en el foco de interés de la mayor parte de las aportaciones que se han centrado, tradicionalmente, en la etapa de Secundaria.

Tabla 3
Niveles educativos presentes en las comunicaciones

Nivel educativo	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
Enseñanza universitaria	42	3	2	47 (51,6%)
Secundaria	1	11	8	20 (22%)
Primaria	-	9	4	13 (14,2%)
Infantil	-	3	-	3 (3,2%)
Bachillerato	-	1	-	1
Educación no formal	-	-	1	1
Todos	-	2	-	2
No se indica	-	4	-	4

Fuente: elaboración propia

Si no tenemos en cuenta el Ámbito 1, por su carácter específico de formación docente, el nivel educativo que despierta un mayor interés de investigadores y profesores es la Educación Secundaria, con 20 trabajos (Tabla 3). Tendencia que ya ha sido advertida en otras investigaciones (Miralles et al., 2011; Pagès y Santisteban, 2014a; Sánchez-Agustí, 2010), y que parece responder a la procedencia de los profesores universitarios y a la propia condición del conocimiento, más ligado quizá en Secundaria a la formación disciplinar de los investigadores, mayoritariamente procedentes de grados como Historia, Geografía o Historia del Arte.

No obstante, es de destacar la fuerte presencia de los trabajos dedicados a Educación Primaria, que suma 13 comunicaciones, y sobre las que, si sumamos las 3 propuestas de Educación Infantil, resultan tener en conjunto un porcentaje muy cercano al de Secundaria. En consecuencia, el área estaría respondiendo poco a poco a la necesidad de abordar estos dos niveles educativos, aspecto sobre el que ya se habían hecho llamadas de atención (Miralles et al., 2011; Sánchez-Agustí, 2010).

Por lo que respecta a los ámbitos de las Ciencias Sociales más abordados, cabe destacar que la Historia sigue siendo la disciplina que cuenta con un mayor número de aportaciones, seguida por los trabajos con un enfoque multidisciplinar y de aquellos estudios que se centran en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. Destaca, por otra parte, la escasez de trabajos relacionados con otras Ciencias Sociales, especialmente con la Geografía. Este hecho puede deberse a la celebración anualmente de congresos específicos, tanto nacionales como ibéricos de Didáctica de la Geografía, organizados por el Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles (De Miguel, 2017; Sebastiá y Tonda, 2012; Tonda y Sebastiá, 2012). Escasas también son las aportaciones sobre Economía, presente en los currículos de primaria y secundaria, aunque mínimamente en relación con el peso que tienen las disciplinas anteriormente mencionadas. Esta menor presencia explica, con toda seguridad, la inexistencia de aportes en este sentido.

Tabla 4
Disciplinas de las Ciencias Sociales abordadas

Disciplinas	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3
Ciencias Sociales (multidisciplinar)	12	9	2
Historia	13	18	9
Ciudadanía / contenidos de carácter social	10	4	1
Geografía	8	2	3

Fuente: elaboración propia

Por último, nos centramos en analizar el perfil científico y metodológico de las comunicaciones presentadas. Con este objetivo, hemos dividido los trabajos de la siguiente manera (Tabla 5): investigación básica, que aglutina aquellas investigaciones centradas en producir un conocimiento fundamental no aplicado (sobre currículos, manuales, concepciones...); investigación aplicada, que propone y evalúa intervenciones experimentales en el aula; propuestas de innovación, que se distinguen de las anteriores en que no aplican un método científico de indagación o evaluación; y trabajos teórico-reflexivos, a modo de ensayos sobre problemas y temas de carácter fundamental o aplicado.

Tabla 5
Perfil científico de los trabajos presentados

Tipología de trabajos	Ámbito 1	Ámbito 2	Ámbito 3	Total
Investigación básica	16	12	5	33 (36,2%)
Investigación aplicada/experimental	10	5	9	24 (26,3%)
Propuestas de innovación	14	10	-	24 (26,3%)
Trabajos teórico-reflexivos	3	6	1	10 (11%)

Fuente: elaboración propia

Con un 36% de los trabajos presentados, la investigación básica aglutina la mayor parte de las investigaciones del área. La razón cabe buscarla en la mayor accesibilidad a la información de este tipo de investigación fundamental, que no requiere de mayor complejidad en sus métodos y técnicas de recogida de datos, ni necesita de la logística y burocracia que suponen la puesta en práctica de investigaciones aplicadas al aula. Por lo general, se trata de trabajos que investigan concepciones o representaciones mentales, nivel de adquisición de competencias, o conocimientos, tanto del alumnado, como del profesorado en activo o del futuro profesorado en formación inicial, empleando para ello entrevistas o cuestionarios mayoritariamente. En otros casos, se analizan materiales, currículos y manuales.

Son sin duda trabajos valiosos para el avance de nuestra área de conocimiento, no obstante, como también se ha advertido, es preciso comenzar a poner el foco de interés en las investigaciones empíricas, aquellas que permitan conocer qué ocurre en las salas de clase, cuando se aplican los currículos y materiales, o se implementan prácticas innovadoras (Aranda y López, 2017; Miralles et al., 2011; Pagès y Santisteban, 2014a). En este sentido, resultan valiosas las 24 comunicaciones que se conciben como investigaciones aplicadas, a través de distintas propuestas didácticas que nos aportan enfoques metodológicos y opciones innovadoras de enseñanza-aprendizaje. Sobre los temas más abordados y las estrategias utilizadas daremos cuenta en el siguiente apartado.

Conviene advertir, en todo caso, que son pocas las investigaciones experimentales que abordan con suficiente rigor metodológico la recogida y análisis de datos. Se hace necesario incorporar nuevas técnicas e instrumentos, más allá de los cuestionarios iniciales y finales, que permitan la recogida y análisis de datos empíricos. De hecho, con un mismo porcentaje que las investigaciones aplicadas (26,5%), nos encontramos con toda una serie de comunicaciones que, siendo propuestas de innovación didáctica (en muchos casos llevadas incluso a la práctica) no fueron aplicadas con rigor científico o no aportaron datos sobre la metodología de investigación empleada. Un dato que, si bien tiene el contrapunto positivo por la calidad innovadora de muchos de estos trabajos, nos debe hacer reflexionar sobre cómo ir incorporando al área científica todas estas aportaciones.

5. Análisis cualitativo: temas, tendencias e inquietudes de la Didáctica de las Ciencias Sociales

En el presente apartado exponemos los resultados del análisis cualitativo del contenido de las comunicaciones presentadas. Nos interesa ahora profundizar en los temas y tendencias más representativas, así como en las finalidades, inquietudes y expectativas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dividimos el análisis en los tres ámbitos del Simposio: “Formación del profesorado”, “Currículum y Enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales”. Durante el análisis se harán referencias a algunos de los textos presentados a través de los apellidos de los autores y el número de página, según aparecen en la publicación del simposio (López, García y Sánchez, 2018).

5.1. Formación del profesorado

El ámbito temático de formación del profesorado estuvo compuesto por diversos aportes (43). Fueron mayoritarios los trabajos de investigación básica (16) que indagaron en representaciones y concepciones del profesorado en activo y del alumnado en formación inicial; en competencias de pensamiento crítico y habilidades para el análisis de la información; y en la idoneidad de las estrategias de formación de profesorado que se siguen en el contexto de las prácticas universitarias. También hubo buena presencia de investigaciones aplicadas (10) que recogen, principalmente, los resultados evaluativos de propuestas de innovación implementadas en las aulas universitarias como modelos de formación del profesorado. Junto a ellas, las propuestas de innovación basadas en nuevos recursos y estrategias didácticas también han sido numerosas (14). Completan este bloque tres trabajos con formato de disertación teórica que se han centrado en los usos y aplicaciones de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Colomer Rubio y Bel Martínez, p.111), en las principales tendencias de enseñanza de la Historia en Colombia (Aguilera Morales, p.307) y en el diseño de una propuesta metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Domínguez Sanz, p.327).

En cuanto a las temáticas con mayor presencia en este ámbito, nos encontramos con un amplio peso de las investigaciones e innovaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales -con mayor peso de la Historia-, las concepciones previas, los

modelos de formación en pensamiento histórico y la evaluación de aprendizajes y competencias. En este sentido, se profundiza en las concepciones del alumnado en formación inicial sobre el tiempo histórico (Escribano y Gudín, p. 253; Medina y Valverde, p. 287; Cartes y Llusà, p.503) y el uso y manejo de fuentes históricas (Ortega, Carcedo y Blanco, p.33); las concepciones del profesorado en activo sobre contenidos de Ciencias Sociales (Historia) invisibilizados en el currículo (da Silva y Pagès, p.469); y los modelos para la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía), enfocados, tanto para el desarrollo de competencias históricas a través del uso de fuentes primarias, salidas o itinerarios didácticos (San Pedro, López y Suárez, p.57; Chaparro, p.159; Jaén, p.425), como para el desarrollo de competencias geográficas mediante el acercamiento a la investigación en las disciplinas (Bazán, p.101), los itinerarios didácticos (García y Fuster, p.445; Delgado, González y Valbuena, p.357) y el uso de TIC (García, p.369). Se proponen además instrumentos para la evaluación de competencias y aprendizajes en la formación del profesorado (González, p.47; Gomes y Joao, p.221).

Un número considerable de comunicaciones puso el foco de atención en formar al futuro profesorado desde el tratamiento de problemas sociales, socioambientales y sociocientíficos. Esta idea lleva aparejada implícitamente la formación en pensamiento crítico y ciudadanía global. En este sentido, se incluyen estrategias y propuestas innovadoras de formación que contemplan estas problemáticas como principal herramienta de formación del profesorado en competencias críticas y de tratamiento de la información (Collao y Verdejo, p.199; Ruiz-Morales y Ferreras, p.457). Otro de los principales problemas investigados han sido las ideas previas y concepciones sobre la perspectiva de género y la violencia de género en el alumnado en formación (de la Cruz y García, p.171; Ortega y Pagès, p.89), temática sobre la cual se presentan también estrategias y propuestas para formar al profesorado en la igualdad de género (Macías, p.347). Se ha profundizado, además, en el nivel de pensamiento crítico (literacidad crítica) y formación ciudadana con que cuenta el alumnado de los Grados en Educación y el Máster de Secundaria (Castellví et al., p.381; Anguera et al., p.403; Arroyo et al., p.413) y se proponen algunos modelos para incidir en este tipo de formación (Pineda-Alfonso, p. 79; Andreu, p.317). Junto a estos trabajos, especial importancia adquieren además las investigaciones en las concepciones del profesorado en activo sobre la Educación para la ciudadanía y la formación necesaria al respecto (de Alba y Navarro, p.491).

En el conjunto de trabajos analizados, es significativa la presencia del patrimonio como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y como estrategia para la formación de la ciudadanía y la igualdad de género. Los aportes en esta línea se han centrado en usos y concepciones del profesorado sobre el patrimonio como recurso para la formación ciudadana (Lucas y Delgado, p.121); estrategias innovadoras basadas en la Didáctica del Patrimonio y la Educación Patrimonial (García y de la Cruz, p.67; Priego, p.479); y propuestas para el uso didáctico del patrimonio artístico, histórico-cultural y natural-paisajístico en la enseñanza del contenido social (Aguado, p.233; Bajo, p.187; Duarte y Ávila, p.297; Medina y López, p.263; Moreno-Vera, p.147).

Un último grupo de aportes se interesa y profundiza en los usos y posibilidades del Practicum, y en la necesidad de reforzar los vínculos Escuela-Universidad, para favorecer los

aprendizajes significativos en el alumnado en formación inicial, desde la experimentación didáctica de las Ciencias Sociales. Los problemas investigados han sido la idoneidad de los contextos educativos reales para la formación inicial del profesorado, desde una perspectiva crítica (García-Morís y Diéguez, p.393); modelos de Practicum para la formación docente en estrategias de observación y análisis (Souto, p.275); nivel de impacto de la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la práctica del profesorado novel, cuando enseñan Ciencias Sociales en sus aulas (Arana, Gutiérrez y Pagès, p.337); el prácticum como espacio para la formación docente en competencias de pensamiento crítico y pensamiento histórico (López et al., p.243; González, p.211); y modelos de formación para el alumnado universitario basados en la práctica, intensificando el diálogo teoría y práctica, o dicho de otro modo, Escuela-Universidad (Flores, p.135; Peinado y Laínez, p.435).

Teniendo en cuenta el análisis de las comunicaciones expuestas, se pueden concluir algunos aspectos destacables, como las importantes dificultades que tiene el alumnado universitario en formación inicial para desenvolverse en el tiempo histórico y representarlo, o la necesidad de seguir optando por modelos de enseñanza que visibilicen contenidos silenciados en el currículo y posibiliten la construcción de conciencia histórica y ciudadana, a partir del tratamiento del otro, desde una perspectiva democrática, igualitaria y de justicia social.

En cuanto a las cuestiones de género, las investigaciones realizadas ponen de relieve la importancia de seguir desarrollando programas específicos de formación del profesorado en género. Preocupante además es la insuficiencia de pensamiento crítico o de literacidad crítica en el estudiantado universitario, por lo que sigue siendo preciso indagar en cómo piensa, e implementar actuaciones que ayuden a la construcción de este tipo de pensamiento.

A partir de las investigaciones aplicadas y las propuestas de innovación recogidas en este ámbito, se perfilan recursos verdaderamente útiles para formar en estrategias didácticas a nuestro alumnado y trabajar las Ciencias Sociales, como son: las fuentes, los itinerarios didácticos y el patrimonio. Igualmente, necesarios son los planteamientos metodológicos activos, que enfoquen el conocimiento social desde una perspectiva interdisciplinar y desde problemáticas socioambientales relevantes.

Se señala además la importancia de formar al profesorado en competencias para enseñar y transmitir la ciudadanía. Por tanto, se plantea un reto importante, tanto al sistema educativo, como a la formación del profesorado desde el ámbito universitario. Finalmente, teniendo en cuenta los aportes que se centran en analizar las prácticas universitarias, es preciso continuar investigando acerca de su impacto en el alumnado universitario. Se requiere también de investigaciones que profundicen en cómo repercute la formación específica en Didáctica de las Ciencias Sociales, en las prácticas docentes de los maestros/as noveles cuando abordan el conocimiento social en sus aulas. Esta línea de investigación es clave, por cuanto nos permitirá evaluar la formación que transmitimos a nuestro alumnado de los Grados en Educación para que se produzcan transformaciones reales en la escuela.

5.2. Curriculum y enseñanza de las Ciencias Sociales

El ámbito temático de currículum y enseñanza aglutinó una variada muestra de trabajos de investigación y propuestas de innovación. Las investigaciones estuvieron mayoritariamente enfocadas a problemas propios de la investigación básica, como el análisis de currículos y materiales de enseñanza y, en unos pocos casos, el pensamiento docente. Por su parte, las propuestas de aula abordaron diversos temas, materiales y estrategias. Podemos destacar tres grandes núcleos de interés sobre el currículum y la enseñanza: los contenidos a enseñar y su enfoque, las finalidades de la enseñanza, y las estrategias y recursos para el aula.

Existe una preocupación clara por el contenido de las Ciencias Sociales, que ha llevado a algunos de los autores a analizar ausencias y presencias de temas y enfoques en currículos y materiales, o a proponer proyectos y experiencias en los que el tema es el eje principal de la innovación. En este sentido, la cuestión de género se presenta como el contenido que más interés y preocupación despierta, a través propuestas que centran su carácter innovador, precisamente, en visibilizar la presencia de la mujer en la enseñanza de la Historia y, particularmente, del patrimonio histórico artístico (Apaolaza-Llorente, p.861; Requena y Triviño, p.803). Pero también hay una llamada de atención sobre otros temas escasamente abordados en currículos, programaciones y manuales, como los colectivos LGTB (Salas, p.651), la infancia o las minorías étnicas o culturales (Urrutia y Pinochet, p.893).

Por lo que respecta a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, son dos los enfoques destacados: la identidad y la educación ciudadana. La identidad, como eje problemático de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por su carácter tradicionalmente ligado a la construcción de identidades nacionales (López-Facal, 2010), se presenta como una de las preocupaciones del área. Se advierte de este uso identitario de la historia enseñada, plasmado muchas veces en los manuales (Alegre, p.813; Pons-Altés, p.643), y se propone la inclusión de otras identidades que puedan ampliar, o incluso contradecir, aquella hegemónica, incluyendo las historias locales y memorias de los contextos más cercanos al aula (Sanhueza, p.737).

Ligado al concepto de identidad, aparece también el fomento de la interculturalidad desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se propone así una apertura de la historia enseñada, no sólo a otros relatos locales o regionales, sino también a aquellos procedentes de otras realidades y culturas (Arregi-Orue, Saenz del Castillo y Ugalde, p.771; Méndez, Gámez y Brito, p.671).

También la educación ciudadana, una temática fuertemente ligada a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Alba, García y Santisteban, 2012); Pagès y Santisteban, 2010), es objeto temático y de interés de varias de las comunicaciones. Es habitual que los trabajos de investigación y las propuestas didácticas, declaren que entre los principios formadores del área está la formación de una ciudadanía global y activa, así como la comprensión crítica del presente (Castañeda, Vásquez y Montanares, p.761; Massip, p.791 Moreira y Armas, p.599). En esta línea, por ejemplo, se analizan las concepciones de ciudadanía de los profesores (Tosello y Santisteban, p.781) y el enfoque de los libros de texto de educación infantil (Puig y Espino, p.633).

Finalmente, un nutrido número de comunicaciones se centró en el análisis y uso de recursos, y en los métodos y estrategias de enseñanza. En el caso de los recursos, cabe destacar el amplio número de comunicaciones sobre recursos audiovisuales (cine, televisión y videojuegos) para la

enseñanza de la Historia. Sobre estos recursos interesa el enfoque de los contenidos y las narraciones históricas, y se advierte de su habitual carácter acientífico y ligado al entretenimiento (Jardón y Pérez, 849; Muñoz y Triviño, p.569). Pero también se destacan las oportunidades que ofrecen estas fuentes audiovisuales para la motivación del alumnado, para la conexión emocional con la Historia (Barrenetxea, p.727; Cabañero y Novillo, p.661) o como recurso para el trabajo competencial (López-García y Miralles, p.589).

No obstante, a pesar del interés que los recursos y fuentes despiertan en el área, fueron muy pocos los trabajos que profundizaron sobre su uso en el aula a través de estrategias concretas. Tan sólo en un caso se propone de manera precisa el uso de fuentes, no necesariamente audiovisuales, para el desarrollo del pensamiento histórico (Moro-Bengoechea y Miguel-Revilla, p.579).

Entre las estrategias de enseñanza que se proponen a través de las diversas y numerosas propuestas de innovación, destaca la importancia que se otorga a los contextos y el entorno para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los itinerarios, salidas didácticas y trabajos de campo permiten una conexión experiencial y práctica de los aprendizajes históricos, patrimoniales o geográficos (Calderón, p.917; Cuello, p.717; Serrano, p.823), otorgando un sentido social a los contenidos curriculares, a veces alejados de la experiencia de los estudiantes (Torres, Muñoz y Vargas, p.621).

Es necesario advertir, sin embargo, que, aunque han sido amplias y variadas las propuestas didácticas, son pocas aquellas que se han puesto en práctica y evaluado a través de métodos científicos. Se aprecia una descompensación entre investigación básica e investigación aplicada, como ya se advirtió en el apartado cuantitativo; pero no por la falta de experiencias prácticas, sino por la ausencia, en muchos casos, de rigor metodológico en éstas.

En definitiva, podemos destacar en este ámbito de currículum y enseñanza tres aspectos concluyentes: un interés por el análisis crítico de los contenidos de las Ciencias Sociales, especialmente desde la revisión de currículos, materiales y recursos; una tendencia por el desarrollo de materiales y estrategias de aula de carácter activo, donde prime el aprendizaje experiencial; y una preocupación patente por las finalidades de la enseñanza, entre las que destaca la formación de una ciudadanía crítica y global, abierta a múltiples identidades y las diversas aportaciones culturales y contextuales.

5.3. Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales

El ámbito temático de Aprendizaje y alumnado en Ciencias Sociales fue el que contó con un menor número de aportaciones, como viene sucediendo en los simposios anteriores que presentan similar estructura (Martínez, García-Morís y García, 2017). En total se presentaron 15 comunicaciones de diversa temática y tipología en base a la metodología de investigación empleada. Todos ellos destinados a la investigación en educación formal, salvo el que desde una perspectiva no formal pretende poner en relieve la importancia de contextos educativos alternativos a la escuela para la formación en ciencia ciudadana, a través del uso del Patrimonio Cultural (Rivero y Gil-Díez, p.1051). Las propuestas dirigidas a educación formal mayoritariamente pertenecen al nivel de Educación Secundaria (8) y, en menor medida, a Educación Primaria (4). En cuanto a las temáticas más destacadas en este ámbito, aparece un

elevado número de investigaciones centradas en los procesos de aprendizaje de la Historia, sobre todo las relacionadas con el tiempo histórico, las presentaciones del pasado, o con el uso de nuevas metodologías de enseñanza. En lo que respecta a la Geografía, las aportaciones se centran en el aprendizaje de los problemas ambientales y sociales, también existen otras investigaciones que han abordado aspectos relevantes dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales como son: la educación para la ciudadanía democrática o la crisis económica.

Todos los trabajos se pueden agrupar en cuatro grandes líneas de investigación que simplificarán el análisis del ámbito temático sobre aprendizaje. Estas líneas son: problemas ambientales y sociales relevantes, aprendizaje de la Historia y del tiempo histórico, aprendizaje a través del objeto, y educación patrimonial.

En cuanto al primer ámbito, son varias las aportaciones que han puesto el foco de la investigación en el aprendizaje de las problemáticas sociales a través del uso de las fuentes de información, especialmente las digitales. Resulta del todo interesante conocer cómo los discentes realizan búsquedas de información y qué tipo de medios utilizan, en un momento en el que las redes sociales han cobrado especial protagonismo, sobre todo a raíz de la generalización de Twitter o Instagram. El empleo de dichas redes revela que el alumnado utiliza las fuentes de forma acrítica, sin cuestionar en ningún caso la veracidad de la información, las fuentes o sin contrastarla con otros medios (Castellví, p.943).

Los medios de comunicación también sirven para aportan una gran cantidad de información sobre los problemas sociales y ambientales que ocurren a nivel global. Sin embargo, el conocimiento de lo que ocurre en el entorno próximo en el que viven los estudiantes es muy escaso y, en algunos casos, desconocido. Es por ello por lo que, se hace necesario proporcionar una formación que permita conocer el entorno y las problemáticas ambientales que en él se dan mediante el uso de los medios de comunicación locales. De esta forma, se dotará a los jóvenes de destrezas para analizar de forma crítica y conectar los acontecimientos que suceden a nivel global. Se pretende que sean capaces de resolver los retos que la sociedad actual está planteando. Llevado a cabo desde el ámbito municipal, permitirá identificar soluciones a problemas concretos con la finalidad de construir una sociedad más sostenible (Boulahrouz, Medir y Calabuig, p.1005).

Pero si la formación del alumnado es importante, más aún lo es la de los futuros docentes, que deben estar capacitados para enfrentarse a los grandes desafíos ambientales del planeta. Por ello, deberán adquirir las competencias para la educación para la sostenibilidad, siendo capaces de identificar sus actores directos e indirectos, valorar el papel que tienen los movimientos sociales para la transformación del medio local (Ruiz-Morales, p.1061), y formular actividades educativas comprometidas con una educación ciudadana desde el análisis de los paisajes urbanos (Gomes, Guillén, Hernández Carretero, Jaraíz y Oliveira, p.1039). Una adecuada educación ciudadana precisa conocer cuáles son las representaciones que el alumnado hace de la democracia, teniendo como base no sólo el entorno cercano, sino también, abordando el uso que hacen de los medios de comunicación, que pueden llegar a reducir la visión del ejercicio democrático a los representantes políticos (Salinas y Oller, p.909).

Otro de los problemas sociales explorado en este ámbito es el que aborda la crisis económica desde el punto de vista de los adolescentes. En él se pone de manifiesto el importante papel que

han cobrado los medios de comunicación a la hora de la construcción del relato. A través de la narración se ha podido comprobar cómo los adolescentes consideran que la crisis se debió a una determinada coyuntura, mientras que su superación se debió a la resistencia de las familias (Olmos, p.995).

Para finalizar este bloque aparece una aportación acerca del rol que ha desempeñado la mujer en la Historia y su papel en la enseñanza. El alumnado considera que ha sido secundario y subordinado a las narrativas dominadas por hombres. Aprecian la necesidad del empoderamiento de la mujer y de transformar las desigualdades que, por razones de género, existen y oprimen, para evitar la reproducción de problemas como la discriminación y los estereotipos de género (Marolla, p.985).

En el ámbito del aprendizaje de la historia y del tiempo histórico aparecen cuatro comunicaciones desde diferentes niveles educativos. Destaca en este campo el uso de las narraciones y objetos para recordar recuerdos personales o familiares, así como los relativos al contexto social, lo que permite la construcción de la memoria histórica. El uso de estas herramientas facilita la aproximación a conceptos históricos, la ubicación temporal, así como las comparaciones respecto a cambios, continuidades y similitudes. Además, pone de manifiesto que, cuando se trabaja memoria histórica, el alumnado es capaz de conocer la intencionalidad, según los autores o las distintas perspectivas que existen para relatar un mismo hecho (Osorio, Osorio y González, p.933). Sin embargo, otros autores (Muñoz, Torres, Vázquez y Vázquez, p.953) destacan la falta de comprensión de las causas y consecuencias de los acontecimientos y la escasa profundidad de las reflexiones que realiza el alumnado de Secundaria.

También se ha utilizado la teoría de las representaciones sociales aplicadas al campo de la educación, lo que permite conocer las concepciones utilizando narrativas en las que se describen imágenes, en este caso sobre la Edad Media, en tercer ciclo de Educación Primaria (Armas y Conde, p.1029).

Desde una perspectiva universitaria y disciplinar, se aborda la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza utilizando una visión decolonial de la historia del siglo XX. Con ello se pretende modificar la imagen que el alumnado posee del África Subsahariana como una parte de un continente atrasado, pobre y desolado por los conflictos bélicos (Maroto y López, p.963). Otro cambio metodológico se observa en los trabajos que emplean la didáctica del objeto para la comprensión de la Historia. En un caso, los objetos son utilizados para realizar argumentaciones históricas (Egea y Arias, p.919), en otro, a través de itinerarios didácticos, como fuentes históricas primarias (Pinto, p.1017). Desde la perspectiva de la educación patrimonial, se pone de manifiesto la necesidad de conocer el patrimonio desde el ámbito local, sentirlo como propio, integrándolo en la identidad de la comunidad para valorarlo y conservarlo (Castro y Castro, p.975).

A modo de resumen, el ámbito de investigación en aprendizaje y alumnado, se puede destacar el importante papel que juegan los medios de comunicación como fuentes para acercar al alumnado la realidad cotidiana, y el uso de dichos medios como herramienta didáctica para mejorar el aprendizaje de las diferentes problemáticas sociales y ambientales. Por ello, resulta necesario instruir al alumnado para que su empleo sea lo más adecuado posible. Así mismo, es generalizado el análisis de narrativas para conocer cómo construyen la memoria y el relato

histórico a partir de fuentes escritas o de imágenes. La didáctica del objeto también resulta útil a la hora de construir el pensamiento histórico o como fuente primaria para valorar el patrimonio natural y cultural. En definitiva, el empleo de todos estos recursos y metodologías debe conducir a un aprendizaje de las Ciencias Sociales que fomente un pensamiento crítico, reflexivo y resolutivo en el alumnado.

6. Conclusiones

Tras analizar los aportes presentados a los tres ámbitos del XXIX Simposio Internacional de la AUPDCS, podemos establecer algunos cambios y continuidades en el área, que es preciso revisar, a fin de atender los retos que siguen vigentes.

De acuerdo con Pagès y Santisteban (2014a), consideramos delimitados los problemas de estudio del área y las preguntas que la caracterizan. Sin embargo, a tenor de los trabajos analizados, comprobamos que sigue existiendo un cierto desequilibrio en relación al interés que suscitan las distintas temáticas y los diferentes niveles educativos.

Vemos, por ejemplo, que la formación universitaria continúa siendo uno de los núcleos más abordados en el área. No obstante, se observa una cierta variación en la tendencia de etapas que se contemplan, pues, aunque el peso de la Secundaria sigue siendo mayoritario, lo cierto es que hay un leve aumento de los trabajos dedicados a la Educación Infantil y Primaria, siendo estas más visibles en los trabajos del ámbito de la formación inicial del profesorado.

En cuanto a las temáticas de estudio, sigue habiendo campos que precisan de mayor profundización, caso de los aprendizajes de conceptos sociales, el aprendizaje conceptual y las representaciones sociales; la formación del pensamiento histórico-social y, la solución de problemas sociales; la interpretación de fuentes, narraciones de hechos del pasado y relatos sobre las actitudes humanas; la formación del pensamiento geográfico-espacial; la interpretación del espacio geográfico y la resolución de problemas ambientales; la conciencia histórica y la conciencia ciudadana con perspectiva de futuro; la influencia de los contextos de aprendizaje y los materiales curriculares, los cambios y continuidades; o las competencias del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Algunas de estas líneas de trabajo han sido retomadas en los últimos años con fuerza. Así ocurre, por ejemplo, con la Educación para la Ciudadanía o la formación del pensamiento social y crítico. También han adquirido peso investigaciones relacionadas con el uso y formación en TIC, el Patrimonio, desde su doble vertiente de Didáctica del Patrimonio y Educación Patrimonial, o la reciente apuesta que se hace sobre las posibilidades formativas del Prácticum en el marco de los Grados universitarios en Educación. Los Simposios de la AUPDCS celebrados en los últimos años con carácter monográfico sobre estas temáticas, dan buena cuenta del interés que suscitan (Aranda y López, 2017: 18-20). Junto a estos temas, existe además una marcada atención de profesores/as e investigadores/as en Didáctica de las Ciencias Sociales hacia los temas socialmente relevantes -tales como el género, los conflictos identitarios, la interculturalidad o las habilidades de pensamiento crítico, entre otros-, como estrategia para la formación del futuro profesorado.

En contraposición a estas temáticas más trabajadas, continúa siendo significativo el desconocimiento que tenemos acerca de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en

las aulas (Pagès, 1997; Pagès y Santisteban, 2011b: 33; y Pagès y Santisteban, 2014a: 23), fenómeno común en todos los países occidentales y que contrasta con la mayor presencia de trabajos relativos a propuestas y materiales curriculares. Escasas son también las investigaciones acerca de cuál es el nivel de desarrollo del pensamiento de orden superior de los y las estudiantes de profesorado (Santisteban y González, 2013), o cómo se desarrolla nuestra propia práctica docente.

En cuanto a la metodología de investigación empleada, es necesario seguir fortaleciendo y ampliando los métodos y técnicas. Existe un buen manejo de técnicas de investigación básica, como la entrevista, la encuesta o el análisis documental. Pero, a la hora de investigar el aula o poner en práctica propuestas de innovación, se hace un uso limitado de técnicas fundamentales de investigación experimental o etnográfica; esto a pesar de que han sido muchas las comunicaciones basadas en experiencias prácticas.

Por último, es destacable que, pese al incremento de incentivos que se ofrecen para elevar el nivel de internacionalización y el establecimiento de fuertes redes de contacto entre universidades extranjeras, sobre todo con el ámbito iberoamericano, lo cierto es que siguen siendo escasas las investigaciones que han visto la luz, fruto de estas colaboraciones. Ciertamente, algunas de las comunicaciones presentadas al Simposio dan testimonio de ello, no obstante, continúan siendo insuficientes, por lo que es preciso reforzar estas colaboraciones, así como la vertiente de la investigación comparada, en aras a enriquecer nuestra área de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alba, N., García, F., Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Diada editora; AUPDCS.
- Aranda Hernando, A. M. y López Torres, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968>
- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 161-174). Málaga: Aljibe.
- García Ruiz, C. R., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero, B. (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas; AUPDCS.
- Ávila Ruiz, R.M., Rivero García, M. P. y Domínguez Sanz, P.L. (Coords) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.
- Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Coords.), *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Huelva: Universidad de Huelva.
- De Miguel González, R. (2017). La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel

- nacional e internacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 575-596. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/dag.475>
- Díaz Matarranz, J.; Santisteban Fernández, A.; Cascajero Garcés, A. (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: AUPDCS.
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- García Pérez, F. F. (2010). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero García y P. L. Domínguez Sanz (Coords). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.
- Gómez Rodríguez, A. E., Núñez Galiano, M. P. (Eds.) (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Antequera (Málaga): AUPDCS.
- González Gallego, I. (2002). Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A. (2014). Editorial: Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (1), 7-17.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia, *Educación XX1*, 7, 63-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.330>
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 19-32.
- Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; de la Montaña Conchiña, J.L. (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura; AUPDCS.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8 (1), 1-14.
- López-Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 9-33. DOI: <https://dx.doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.) (2018). *Buscando nuevas formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, AUPDCS.
- Martínez Medina, R., García-Morís, R. y García Ruiz, C. R. (Eds.), (2017). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba, AUPDCS.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Pagès Blanch, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: ICE-Horsori.

- Pagès Blanch, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva: Universidad de Huelva.
- 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*, 64, 8-18.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011a). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 105-121). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011b). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 23-40). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014a). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès i Blanchy A. Santisteban Fernández(Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*(pp. 17-39). Vol. I. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, AUPDCS.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2014b). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, AUPDCS.
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban (Coord.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Díada.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, 25 pp. Recuperado a partir de:http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Sánchez Agustí, M. (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC), Excma. Diputación de Zaragoza.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Sebastiá, R. y Tonda, E. (2012). Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010). En R. De Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 59-72). Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.

- Tonda, E. y Sebastián, R. (2012). Diez años de didáctica de la geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998). En R. De Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (Eds.). *La educación geográfica digital* (pp. 93-106). Zaragoza: Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.
- Travé González, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- Travé González, G. (2001). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F. J. Pozuelos Estrada y G. Travé González (Coords.), *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 173-242). Huelva: Universidad de Huelva.